



Sous la direction de Frédéric Darbellay

Conceptions héroïques de l'enfance en guerre

Des perspectives pour les Droits de l'enfant ?

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à

l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant

de l'Institut Universitaire Kurt Bösch

pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Claire LITTAYE

de

Grenoble, France

Mémoire No DE 2014/MIDE12-13/10

SION

Mai, 2014

Résumé

La participation de l'enfant à sa propre construction et à celle de son avenir est un principe clé de la Convention relative aux droits de l'enfant, toutefois, dans le cas des « enfants-soldats », la participation aux conflits armés est combattue et criminalisée. Sur la base de ce paradoxe, cette recherche a pour objectif d'élargir le champ d'approche des Droits de l'enfant sur la question de l'enfance en guerre et d'y inclure les notions de capabilité, d'enfant acteur et sujet de droits qui restent très marginalisées dans ce cas précis, par le biais d'une figure originellement liée au contexte guerrier d'une part et au processus de construction identitaire d'autre part, à savoir la figure du héros. Il s'agit de répondre à un fossé existant entre le discours global qui conçoit l'enfant comme un être en devenir, faible et vulnérable, et les réalités locales dont les représentations sont bien différentes. Au-delà du relativisme culturel et du discours formel, les droits sont animés et en perpétuel mouvement afin d'être traduits en réalités concrètes et subjectives. Dans un contexte de guerre, cette règle ne fait pas exception et les engagements volontaires précoces sont un signe dont il faut tenir compte.

Mots-clés

Participation

Figure héroïque

Représentations

Enfant combattant

Construction identitaire

Table des matières

Introduction.....	7
1. Différents discours et représentations de l'enfance en guerre.....	11
1.1 Perspective historique : des enfants combattants jadis héroïsés	11
1.1.1. Légitimation d'une approche historiographique.....	11
1.1.2. Cas exemplaires concrets	12
1.1.3. Réflexions et commentaires	14
1.2. Discours global : une approche uniformisée et protectionniste.....	15
1.2.1. Discours législatif.....	16
1.2.2. Discours humanitaire	19
1.2.3. Discours médiatique.....	22
1.3. Discours local et réalités du terrain.....	25
1.3.1. La figure du combattant armé et dangereux	26
1.3.2. La figure de l'acteur social.....	27
1.3.3. La figure du héros martyr	28
2. Au-delà des différents discours pour une approche homogénéisante	32
2.1. Inadéquation entre le discours global et les réalités locales	32
2.1.1. Analyse critique du discours global	32
2.1.2. Question de la représentativité du pouvoir	35
2.2. Traduction et Droits vivants	36
2.2.1. Interdépendance et indivisibilité des Droits humains.....	36
2.2.2. Théorie des living rights	38
2.3. De l'uniformité à l'unicité	40
2.3.1. Approche écologique et situationnelle	40
2.3.2. Un processus de socialisation favorable à la participation de l'enfant au conflit.....	42
3. L'enfance en guerre sous l'angle de l'héroïsme.....	43
3.1. Polysémie d'une figure mouvante et ambiguë	43
3.1.1. Définitions	43
3.1.2. D'Homère à Hegel : un changement de paradigme	45
3.1.3. Une fonction sociale et imaginaire essentielle du héros	47
3.2. Adolescence et héroïsme : regard de la psychologie	49
3.2.1. L'adolescence : une période clé pour la construction identitaire	49
3.2.2. Adolescence et héroïsme	51
3.2.3. Adolescents dans la guerre	54
3.3. Réflexions sur l'engagement volontaire	58

3.3.1. Une transition vers l'âge adulte	58
3.3.2. Une expérience émancipatrice.....	60
3.3.3. L'héroïsme comme concept transversal et espace intermédiaire	61
4. Apports théoriques et pratiques pour les Droits de l'enfant sur la question de l'enfance en guerre	62
4.1. Réaffirmer les droits participatifs	62
4.1.1. Le droit de participer	63
4.1.2. Article 3 et intérêt supérieur.....	66
4.1.3. La mise en œuvre	67
4.2. Raffermer les notions de capabilité et d'enfant acteur	69
4.2.1. La capabilité.....	69
4.2.2. L'enfant combattant acteur	70
4.2.3. Mise en œuvre.....	72
4.3. Consolider le statut de l'enfant sujet de droits	74
4.3.1. Perspective historique.....	74
4.3.2. Différentes conceptions	75
4.3.3. L'enfant sujet de droit et sujet du droit	78
Conclusion	80
Recommandations.....	83
Références bibliographiques	84
Annexes	91

Introduction

Depuis un peu plus de deux décennies, et plus précisément depuis l'adoption de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ci-après : CDE)¹, les « enfants- soldats » font l'objet de toutes les attentions des instances internationales et humanitaires et constituent une figure incontournable au sein de la réflexion sur le phénomène guerrier actuel. Figure phare de la production culturelle contemporaine (Lacoste, 2012), l'« enfant-soldat » est avant tout une figure très actuelle, au centre de débats controversés et d'un arsenal juridique conséquent, non seulement relatif aux droits de l'enfant mais aussi au droit international humanitaire. Pour autant, le nombre d'enfants participant à des conflits armés ne diminue pas et ils sont toujours plusieurs centaines de milliers à travers le monde². Ce paradoxe interroge. Le discours global tient-il suffisamment compte de la complexité du phénomène, de la diversité des cas de figure et des réalités intrapsychiques et contextuelles vécues par les enfants engagés dans des conflits armés ? S'il est indéniable que de nombreux enfants sont aujourd'hui engagés dans des conflits armés par obligation, d'autres en font le choix, or ce choix personnel n'est jamais conçu comme un choix libre et pleinement volontaire, le discours global s'efforce de le relativiser et de le justifier par maints facteurs et contraintes extérieurs. Nous souhaitons, à travers cette recherche, rétablir l'existence et peut-être la légitimité de ces jeunes qui ont choisi de combattre quels que soient les motifs. Qu'il soit bien clair cependant, que cette recherche n'a nullement pour vocation de glorifier l'engagement militaire d'enfants³ et qu'en aucun cas, elle ne constitue un plaidoyer pour leur participation au sein de conflits armés. Nous soutenons simplement que les organisations humanitaires devraient plus tenir compte de l'occurrence du volontariat et des facteurs qui la sous-tendent.

¹ Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (Recueil systématique 0.107)

² Le discours global s'entend sur un nombre variant de 250 000 à 300 000 sur la base du rapport de Graça Machel *Impact des conflits armés sur les enfants* (1996), qui estime à 300 000 le nombre d'enfants soldats dans le monde. Notons que cette estimation figée n'a pas changé depuis lors et que des statistiques fiables sont difficiles à obtenir dans la mesure où certains gouvernements et miliciens nient l'utilisation d'enfants dans leurs rangs. Faute de statistiques effectives, nous ne nous avancerons pas à donner plus de précision quant au nombre actuel d'enfants participant à des conflits armés, nombre qui plus est fluctuant et effectivement indéfinissable.

³ Ici nous entendons « enfant » tel que le terme est défini par la CDE en tant que « tout être humain âgé de moins de dix-huit ans » (Art. 1).

La notion d'« enfant-soldat »⁴ est ambivalente, elle oscille entre différents espaces sans trouver d'intermédiaire entre enfance et âge adulte, victime et bourreau, innocence et culpabilité (Honwana, 2000). De même, la figure du héros est ambiguë et originellement liée au contexte militaire et guerrier. Nous partons de l'hypothèse qu'une conception héroïque de l'« enfant soldat » offrirait à ce dernier un espace où son ambivalence aurait un sens et posons la question suivante :

Dans quelle mesure peut-on concevoir l'enfance en guerre sous l'angle de l'héroïsme et en nourrir la pensée des droits de l'enfant ?

L'objectif est double, il s'agit d'une part d'identifier et d'analyser les différents discours et représentations de l'« enfant-soldat » afin d'en dégager les enjeux et les limites. D'autre part, nous souhaitons proposer un nouveau paradigme pour l'analyse et la compréhension de l'enfance en guerre, à travers l'identification et la mise en exergue de liens entre les enfants combattants et un idéal héroïque.

Ainsi s'agit-il de dessiner, par le biais de conceptions héroïques de l'enfance en guerre, un nouveau paradigme holistique, inter- et transdisciplinaire qui intègre à la thématique des « enfants-soldats » une approche-droit et situationnelle, la conception de l'enfant acteur et sujet de droits, et qui accorde à la participation de l'enfant une importance proportionnelle à celle de la protection et des prestations proposées par la CDE.

Une critique récurrente du discours global est qu'il envisage « l'enfant-soldat » de manière universalisée, sans tenir compte des contextes d'engagements multiples et des trajectoires individuelles diverses, or selon une idée d'Edgar Morin (1999), du fait de notre mode de connaissance et d'enseignement nous séparons les savoirs en disciplines et de fait, les objets de leur environnement, c'est pourquoi nous choisissons une approche systémique, par définition inter- et transdisciplinaire, afin de traiter la question dans sa globalité. Nous y inclurons les réflexions issues de différentes sciences humaines et sociales afin de nous émanciper d'une vision monolithique à travers un triple décroisement : géographique, chronologique et

⁴ Clarifions dès à présent les choix terminologiques effectués dans le cadre de la recherche. L'emploi de l'expression « enfant-soldat », encadrée de guillemets fait référence à l'étiquette générique employée très généralement par le discours global, nous verrons en quoi elle est critiquable et critiquée. L'expression « enfant ou adolescent combattant » exprime le caractère actif du jeune qui participe au conflit armé, aussi c'est celle que nous retiendrons d'un point de vue personnel, bien qu'elle ait également ses limites. Enfin, l'expression « enfance en guerre » désigne plus largement les enfants engagés dans la guerre en tant que soldat au sens large puisque nous verrons que les jeunes ne sont pas toujours directement liés aux combats et que leurs rôles sont souvent multiples.

disciplinaire, la problématique des « enfants-soldats » étant complexe et multidimensionnelle.

Dans ce sens, nous avons fait le choix de ne pas présenter d'études de cas dans le but de ne pas enclaver notre réflexion, chaque cas d'enfant étant unique et notre réflexion étant globale. Aussi nous nous référerons plutôt à différentes études empiriques menées sur différents continents. Nous avons également pris le parti de ne pas extraire de ces études des citations de témoignages ou d'entretiens réalisés auprès d'enfants ayant été ou étant toujours impliqués dans des conflits armés en partant du principe que ces extraits perdraient leurs sens en étant décontextualisés du sujet d'étude originel, leurs sens pourraient facilement être déformés et détournés du sens d'origine.

Cette recherche est subdivisée en quatre parties qui traitent respectivement des différentes conceptions actuelles de l' « enfant-soldat », des enjeux et des limites de ces conceptions, de la possibilité de conceptions héroïques et de ce qu'elles pourraient apporter à la pensée des droits de l'enfant sur la question des « enfants-soldats ». A travers une exploration théorique, nous tenterons d'apporter des réponses aux questions de recherches suivantes :

- Quels sont les différents discours et représentations de l'enfance en guerre ?
- Quels sont les enjeux et les limites de ces différents discours ?
- Dans quelle mesure peut-on concevoir l'enfance en guerre sous l'angle de l'héroïsme ?
- Quels peuvent être les apports théoriques et pratiques pour les droits de l'enfant ?

Chacune de ces quatre questions constitue l'objet d'une partie subdivisée à chaque fois en trois sous-parties.

Les deux premières parties se basent sur l'hypothèse suivante : par le passé, des enfants combattants ont été glorifiés et héroïsés, l'idéal héroïque a même été dans une certaine mesure un facteur d'engagement (Lee, 2009). Aujourd'hui, le discours global a changé ce qui ne signifie pas que les réalités intrapsychiques et les perceptions locales ont fondamentalement changé, qui plus est à l'échelle mondiale. La figure de l'enfant victime qu'il faut à tout prix protéger et secourir véhiculée par le discours global est problématique dans le cadre de la thématique « enfants-soldats » car elle ne tient pas ou pas suffisamment compte de la notion de

« volontariat » et de ses facteurs sous-jacents dont un attrait plus ou moins conscient pour un idéal héroïque.

Dans la première section, nous identifions les différentes représentations et les discours s'y prêtant, de manière diachronique d'abord à travers l'exploration d'une perspective historique (1.1), puis synchronique ensuite à travers l'examen des conceptions qui ressortent du discours global (1.2) puis du discours local (1.3).

La seconde section propose une analyse critique visant à mettre en lumière les enjeux et les limites des différents discours et notamment l'écart existant entre le discours global et les réalités locales (2.1), la difficulté de traduire des droits formels en réalités effectives (2.2), enfin, la nécessité d'une approche écologique qui envisage l'enfant combattant au sein de son environnement de manière à comprendre l'engagement en tenant compte d'une large variété d'influences et de facteurs (2.3).

La seconde hypothèse fonde les deux parties suivantes : élargir les représentations de l'enfance en guerre et dépasser la conception de l'enfant en tant qu'être vulnérable en réfléchissant à la place de l'héroïsme dans le processus d'engagement et de participation d'enfants à des conflits armés, permettrait d'ouvrir un nouveau champ réflexif pour penser la thématique des « enfants-soldats » en tant qu'acteurs et sujets de droits, notions largement explorées mais encore très difficilement assimilées aux « enfants-soldats ».

La troisième section aborde la possibilité de concevoir l'enfance en guerre sous l'angle de l'héroïsme, tout d'abord par le biais d'une exploration de la figure ambivalente du héros (3.1), puis par le biais de la psychologie développementale qui établit un lien entre l'adolescence et l'héroïsme (3.2), ce qui mène à penser l'héroïsme comme un concept transversal et un espace intermédiaire possible pour les « enfants-soldats » afin d'approfondir les réflexions sur l'engagement volontaire (3.3).

La dernière section présente une discussion sur l'élaboration d'un nouveau paradigme éclairé par des conceptions héroïques de l'enfance en guerre et les apports théoriques et pratiques pour la pensée des droits de l'enfant à partir de notions déjà explorées mais peu ou pas utilisées pour la question des « enfants-soldats ». Il s'agit de la participation en tant que principe fondamental de la CDE

(4.1), des notions de capabilité et d'enfant-acteur (4.2) et du statut de l'enfant sujet de droits (4.3).

1. Différents discours et représentations de l'enfance en guerre

Le terme de *conception*, utilisé dans le titre de ce travail de recherche, est polysémique. Dans le cadre de ce travail, il signifie avant tout « une manière de comprendre une question, une opinion, une représentation, une idée que l'on peut se faire de quelque chose »⁵. Afin de contextualiser notre réflexion sur la possibilité de conceptions héroïques, nous devons commencer par identifier les différents discours existants et les diverses représentations de l'enfance en guerre.

1.1 Perspective historique : des enfants combattants jadis héroïsés

1.1.1. Légitimation d'une approche historiographique

Comme en témoigne le terme « infanterie », qui désigne aujourd'hui, les troupes qui combattent à pied, la participation des enfants aux campagnes militaires en tant que mousques sur les bateaux ou tambours sur les champs de bataille existe depuis longtemps (Osseiran-Houbballah, 2003). Par le biais d'un décloisonnement chronologique, nous souhaitons mettre en évidence le fait que la participation d'enfants à des conflits armés n'est pas un phénomène récent mais qu'il a fondamentalement toujours existé et fut un temps qui n'est pas si éloigné, légitimement. La catégorie des « enfants-soldats » n'avait encore aucun sens, le détour par d'autres conflits plus anciens, nous fournit un champ discursif plus large que celui du discours humanitaire actuel et nous permet de « replacer l'emploi des enfants dans des dynamiques plus longues et de l'intégrer dans une histoire de l'enfance plus fine, plus précise » (Jézéquel, 2006, para.6). Nous proposons, à travers trois exemples concrets, d'observer l'évolution du regard social sur les enfants combattants qui a par le passé mis à l'honneur leur bravoure et leur héroïsme (Lee, 2009).

⁵ Nous nous référons au dictionnaire Larousse consulté en ligne à l'adresse suivante : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conception/17878>

1.1.2. Cas exemplaires concrets

Présentés chronologiquement, les trois exemples seront volontairement peu développés puisqu'ils ne servent que d'appuis exemplaires afin d'introduire et d'ancrer notre objet d'étude.

- La guerre révolutionnaire du Rio de la Plata (1806-1830)

Ancienne colonie espagnole, le Rio de la Plata était une vice-royauté pacifique où les effectifs militaires étaient peu nombreux, mal équipés et mal perçus par la population locale. Les attaques de corps expéditionnaires britanniques en 1806 et 1807, renversèrent la couronne, donnèrent lieu à une militarisation rapide de la société et servirent de base aux mouvements révolutionnaires de 1810 qui donnèrent l'indépendance aux actuelles Républiques sud-américaines d'Argentine, d'Uruguay, de Paraguay et de Bolivie. Pour faire face à une guerre qui dura près d'un demi-siècle, le gouvernement révolutionnaire entreprit la militarisation et la formation massive de la société à l'esprit révolutionnaire et combattant. L'état souhaitait « transformer les nouveaux citoyens, les façonner de manière à former un corps collectif capable d'assurer le triomphe de la révolution. » (Rabinovich, 2012, p. 19) ⁶. Il s'agissait de créer un moule dans lequel modeler les générations futures. En 1807, lors de la première invasion britannique, les autorités avaient remarqué une importante mobilisation volontaire d'enfants qui se regroupaient en guérillas et s'exerçaient ensemble au lancer de pierre, aussi cette mobilisation des enfants fut-elle naturelle et évidente lorsque la révolution s'organisa. Ce fut donc dans les écoles que s'établirent les bases de la militarisation afin de former de vertueux citoyens-guerriers animés par des vertus militaires telles que le courage, l'honneur, la subordination, le goût du combat et le sacrifice de soi. Tout le système social était construit de manière à préparer les enfants aux codes de la vie militaire et de les former à l'esprit martial de la révolution. « L'enfant-soldat est présenté comme un modèle de vertu républicaine et de patriotisme. » (Rabinovich, 2012, p.30). Non seulement glorifiée, la participation militaire d'enfants et d'adolescents était considérée comme étant normale et exaltée par la société.

⁶ Les éléments de cette partie sont intégralement tirés de Rabinovich, 2012.

- La guerre de Sécession (1861 – 1865)

Cette guerre civile qui consacra l'unité de la nation américaine a mobilisé près de trois millions de combattants (Ameur, 2012)⁷, des études ont estimé à 24 ans la moyenne d'âge et à 100 000 le nombre de mineurs ayant participé au conflit, soit 3,5% des contingents. Cela s'explique en grande partie par l'attrait qu'exerçait à l'époque le métier des armes sur les jeunes et qui était ancré dans les représentations collectives empreintes d'un héroïsme romantique exacerbé par la propagande de guerre, au sein desquelles, « la guerre constitue une occasion rêvée de s'illustrer, de se couvrir de gloire par quelque action d'éclat et de se faire un nom. » (Ameur, 2012, p. 35). A cela s'ajoute le désordre de la mobilisation qui favorisa l'engagement de jeunes volontaires pour soutenir l'effort de guerre sans faire cas d'une quelconque limite d'âge. La guerre est idéalisée, associée à un jeu et est perçue par les enfants comme « une chance inespérée d'achever un rite initiatique qui les transformera, à jamais, en homme valeureux. » (Ameur, 2012, p. 44). Toutefois l'expérience, qui se révèle pour la plupart traumatisante, est démythifiée.

- La première guerre mondiale (1914-1918)

C'est lors de la première guerre mondiale qu'apparaît l'expression « enfants-soldats » même si on lui préfère celle d' « enfants-héros » (Pignot, 2012)⁸. Malgré une certaine porosité entre le front et l'arrière, l'enrôlement de jeunes de moins de 20 ans est proscrit, toutefois, des enfants dont le nombre semble dérisoire au regard des millions d'hommes qui ont combattu, ont délibérément trompé les bureaux de recrutement pour s'enrôler au nom d'un idéal patriotique et symbolique transmis dans les écoles. L'armée fait d'ailleurs preuve de beaucoup de tolérance face à la révélation de jeunes recrues dans les troupes. Manon Pignot propose plusieurs explications ; tout d'abord, le « jeune travailleur » fait partie intégrante du paysage social et les adolescents ne sont plus considérés comme des enfants. Ensuite, le volontarisme d'adolescents qui s'engagent illégalement est perçu positivement par les combattants adultes qui y voient une forme d'admiration pour le métier des armes et de gratification. Enfin, l'engagement des jeunes est expliqué par un transfert, effectué par ces derniers, de l'autorité paternelle à « une paternité de guerre choisie » (Pignot, 2012, p.83). Ces jeunes s'ils sont peu nombreux, sont là encore

⁷ Cette partie repose sur un article de Farid Ameur, 2012.

⁸ Les éléments de cette partie viennent d'un article de Manon Pignot (2012).

promus au rang de héros et de martyrs et glorifiés en exemple. A ce propos, nous vous renvoyons aux annexes 1 & 2. Il semblerait que ce soit la dimension transgressive de ces engagements précoces qui fit de ces adolescents des héros mais également par la suite qui heurta la sensibilité publique.

1.1.3 Réflexions et commentaires

Les trois cas donnés en exemple ci-dessus sont caractérisés par l'engagement précoce *non contraint* de jeunes de moins de 18 ans, bien que ces engagements aient été influencés par l'environnement familial, social et politique, par des discours et parfois une culture antérieure (Pignot, 2012). Dans le premier cas du Rio de la Plata, il nous semble important de souligner deux constatations sur lesquelles nous reviendrons plus tard. Tout d'abord, l'incidence du regard social et culturel sur l'enfance guerrière qui légitime la participation et qui la valorise au nom d'un esprit révolutionnaire commun et de valeurs républicaines véhiculées et transmises aux générations futures dès le plus jeune âge au sein des écoles. Ce qui nous mène à la seconde constatation, à savoir le rôle de l'éducation et de l'espace dans lequel l'enfant se développe et grandit, espace dans lequel il puise les éléments de sa propre construction⁹. Le second cas diffère du premier dans le sens où l'enrôlement n'est pas le fait d'un processus centralisé, aussi les représentations collectives sont-elles rapidement rattrapées par la réalité. Dans le cas de la guerre de Sécession comme dans celui de la première guerre mondiale, nous retenons le poids d'un idéal héroïque dans la participation précoce à la guerre. Un idéal qui évolue toutefois puisque l'enfant combattant n'est plus seulement héros mais aussi martyr. Le troisième cas illustre clairement l'ambiguïté du terme générique « enfant-soldat » qui est « à l'évidence impropre pour désigner des jeunes entre deux âges, des adolescents qui jouent d'une ambiguïté physique et morale qui permet leur enrôlement. » (Pignot, 2012, p. 71). L'expérience des deux guerres mondiales a eu un fort impact sur la construction occidentale de la figure de l'enfant combattant, c'est après la seconde guerre mondiale que se cristallise une image négative des

⁹ Nous pouvons ici établir un parallèle avec les Jeunesses hitlériennes de la seconde guerre mondiale qui est également un exemple tout à fait pertinent et édifiant de l'engagement précoce d'adolescent, du rôle de l'éducation et du regard social. Mais parce que nous tenions à présenter des exemples géographiquement variés et historiquement espacés d'une part, et d'autre part parce que le cas des Jeunesses hitlérienne nécessite la prise en compte de facteurs idéologiques dus au régime totalitaire que nous ne pouvons développer ici, nous avons choisi de ne pas le proposer.

« enfants-soldats ». (Pignot, 2012).

Nous venons de mettre en exergue, à travers ces trois exemples, l'évolution du regard social sur l'enfant et un glissement, voire un renversement d'une représentation à une autre, d'un être capable et acteur dynamique au sein de son environnement, il devient un être innocent qu'il faut protéger. De héros, l'enfant-combattant devient l'enfant martyr et victime de la guerre. C'est maintenant cette représentation que nous allons creuser.

1.2. Discours global : une approche uniformisée et protectionniste

Afin d'explorer « l'enfant-soldat » sous l'angle du discours global, commençons par voir la définition consensuelle donnée par les Principes de Paris (2007), sur laquelle il se base :

« Un **“enfant associé à une force armée ou à un groupe armé”** est toute personne âgée de moins de 18 ans qui est ou a été recrutée ou employée par une force ou un groupe armé, quelle que soit la fonction qu'elle y exerce. Il peut s'agir, notamment mais pas exclusivement, d'enfants, filles ou garçons, utilisés comme combattants, cuisiniers, porteurs, messagers, espions ou à des fins sexuelles. Le terme ne désigne pas seulement un enfant qui participe ou a participé directement à des hostilités. ». (para. 2.1)

Le texte est introduit ainsi :

« Des centaines de milliers d'enfants sont associés aux forces armées et aux groupes armés à travers le monde. Des filles et des garçons sont employés de diverses manières, jouant des rôles d'appui – cuisiniers ou porteurs, par exemple – ou participant activement aux combats, posant des mines ou espionnant, les filles étant souvent employées à des fins sexuelles. Ce **recrutement** et cette **utilisation** d'enfants violent leurs droits et leur causent un préjudice physique, affectif, mental et spirituel et nuit à leur développement ». (para. 1.0)

On note dans ces définitions, qui se gardent bien de donner des précisions sur les modalités de recrutement, les formulations passives et déresponsabilisantes concernant les enfants. Nous pouvons dès lors dégager deux visions caractéristiques, tout d'abord, l'idée d'un préjudice commun à tous les enfants utilisés dans la guerre quel que soit leur rôle qui les renvoie à une condition morale et juridique de *victime*, ensuite la vulnérabilité universelle des moins de 18 ans (Wolmark, 2010). Notons également l'utilisation de l'expression « enfant associé à une force ou à un groupe

armé » plutôt que l'expression « enfant-soldat » souvent critiquée, nous y reviendrons. Nous entendons « discours global » dans un sens très large qui couvre les résolutions des Nations unies, les divers rapports, les prises de paroles publiques, les débats, et les organisations humanitaires au niveau international, national et local. Sur cette base, voyons la vision qui se dégage du discours législatif.

1.2.1. Discours législatif

- Conventions internationales

Si une protection spéciale est accordée aux enfants en période de guerre depuis la **convention de Genève** en 1949, l'enfant soldat n'est entré dans le discours humanitaire international qu'à partir de 1977 avec les **protocoles additionnels**. C'est en 1989 avec l'adoption de la **Convention relative aux droits de l'enfant**, par l'assemblée générale des Nations unies et dont l'article 38 est consacré concerne les enfants participant aux conflits : « Toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les personnes n'ayant pas atteint l'âge de quinze ans ne participent pas directement aux hostilités » (Art. 38. para. 1). Elle constitue aujourd'hui l'un des documents les plus ratifiés par les États membres (Pilati, 2001)¹⁰. En 1998, la Cour pénale internationale adopte le **Statut de Rome**¹¹ qui inclut dans la définition des crimes de guerre « le fait de procéder à la conscription ou à l'enrôlement d'enfant de moins de 15 ans dans les forces armées nationales ou de les faire participer activement à des hostilités » (Art. 8). Dix ans plus tard, la **convention n°182** sur les pires formes de travail¹² condamne « le recrutement forcé ou obligatoire des enfants en vue de leur utilisation dans des conflits armés » (Art. 3). Enfin en 2000, l'Assemblée générale des Nations unies adopte un **Protocole facultatif à la CDE concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés (OPAC ci-après)**¹³. Il demande notamment aux États parties de prendre « toutes les mesures possibles » pour veiller à ce que les personnes qui n'ont pas atteint l'âge de 18 ans ne participent pas directement aux hostilités et ne fassent pas l'objet d'enrôlements obligatoires.

¹⁰ A ce jour la CDE compte 194 États parties sur 196 États dans le monde, seuls les États-Unis et la Somalie ne l'ont pas ratifié.

¹¹ Le Statut de Rome est adopté par la Cour pénale internationale le 17 juillet 1998 et entré en vigueur le 1^{er} juillet 2002.

¹² Convention (n°182) élaborée par l'Organisation Internationale du Travail (OIT ci-après), concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination adoptée en 1999 et entrée en vigueur le 19 novembre 2000

¹³ Le Protocole facultatif à la CDE concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés est adopté le 25 mai 2000 et entré en vigueur le 12 février 2002.

Notons ici la vocation de ce protocole à engager les états à rehausser l'âge minimum d'engagement légal. Dans son préambule, l'Assemblée générale enjoint les Etats parties à considérer qu'il « importe d'accroître la protection des enfants contre toute implication dans les conflits armés. »

- Conventions régionales

La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (1999) fixe à 18 ans, comme la Convention n° 182 du BIT, l'âge minimal pour le recrutement. **La Résolution de l'OUA** « *On the Plight of African Children in Situation of Armed Conflicts* » adoptée en 1996 à Yaoundé, et la *Conférence africaine sur l'utilisation des enfants soldats* a adopté en 1999 à Maputo la Déclaration suivante (Albéry cité dans Pilati, 2001) :

« Déterminée à mettre fin à l'utilisation des enfants soldats, déclare solennellement que l'utilisation des enfants au-dessous de 18 ans par les forces armées ou groupes armés est entièrement inacceptable, même quand l'enfant réclame d'être un volontaire. » (para.1)

- Observations et commentaires

Ces instruments juridiques, contraignants pour les Etats parties, constituent un arsenal juridique qui contribue à la construction d'une image universalisée et unique de l'enfant-soldat (Pilati, 2001). Les enfants sont perçus comme prenant des décisions irrationnelles, guidés par l'émotionnel, s'ils sont volontaires c'est parce qu'ils pensent que cela leur garantira des repas quotidiens, des vêtements et des soins médicaux, ou pour se sentir plus en sécurité en possédant des armes. Mais ils ne font que croire ou sentir de manière ignorante, ils ne peuvent pas comprendre, juger ou décider. Ils sont incapables d'effectuer un « choix libre » comme pourrait le faire un adulte (Rosen, 2007). Chacun de ces textes s'inscrit dans une approche paternaliste et protectionniste et vise à défendre et à protéger les enfants contre une participation, forcée ou non, aux conflits armés. Cependant la question très controversée de l'âge minimum légal pour l'engagement qui fit débat lors de l'élaboration de la CDE puis ensuite lors de sa mise en vigueur, illustre un certain malaise. En effet, l'article 38 de la CDE fixe à 15 ans l'âge minimum, toutefois le Comité des droits de l'enfant se déclare

« convaincu, à la lumière de la définition de l'enfant et du principe de l'intérêt supérieur de l'enfant, qu'aucune personne de moins de 18 ans ne doit être autorisée à participer, directement ou indirectement, aux hostilités, ni être

enrôlée dans les forces armées, par conscription ou par engagement volontaire » (Hodgkin & Newell, 2002, p.591).

L'article 38 est paradoxalement le moins restrictif de la CDE puisque tous les autres articles fixent la majorité à 18 ans. Hanson (2011a) relève que face aux questions controversées, le Comité des droits de l'enfant adopte une approche protectionniste, laissant de côté les préoccupations émancipatoires. L'OPAC rehausse cet âge minimum à 18 ans et enjoint les Etats partie à faire de même et à déposer « une déclaration contraignante indiquant l'âge minimum à partir duquel il autorise l'engagement volontaire » (Art. 3. Para. 2). Le tableau suivant résume les âges minimum fixés par les différents instruments. L'OPAC qui est plus restrictif que la CDE permet toutefois l'engagement volontaire à partir de 16 ans.

	Recrutement				Déploiement			
	Volontaire		Obligatoire		Participation directe		Utilisation dans les hostilités	
	Forces étatiques	Groupes armés	Forces étatiques	Groupes armés	Forces étatiques	Groupes armés	Forces étatiques	Groupes armés
Art 38 CDE	15	-	15	-	15	15	-	-
OPAC	16	18	18	18	18	18	-	18

(Hanson, 2011a)

Notons qu'en 2011, 100 pays sur les 142 Etats parties à l'OPAC avaient fixé 18 ans comme âge minimum pour le recrutement volontaire, 24 pays ont déclaré 17 ans (dont des pays européens comme le Royaume-Uni) et sept pays ont déclaré 16 ans. La Guyane permet le recrutement à partir de 14 ans avec le consentement légal d'un parent ou tuteur (Hanson, 2011a). La difficulté à trouver un consensus montre bien que malgré la ferme volonté de protéger au maximum les enfants contre un engagement dans des conflits armés, le discours législatif se heurte à certains obstacles. Notons enfin que la majorité des textes cités reconnaissent l'occurrence d'engagements « volontaires », même s'ils les condamnent au même titre que les engagements forcés. La vision de l'enfant et par extension de l'enfant combattant qui ressort est celle de l'enfant victime et vulnérable qu'il faut défendre et protéger. L'analyse du discours humanitaire montre que l'interprétation légale des droits de l'homme est largement influencée par une approche protectionniste qui prévaut dans les plaidoyers des organisations humanitaires internationales (Hanson, 2011a).

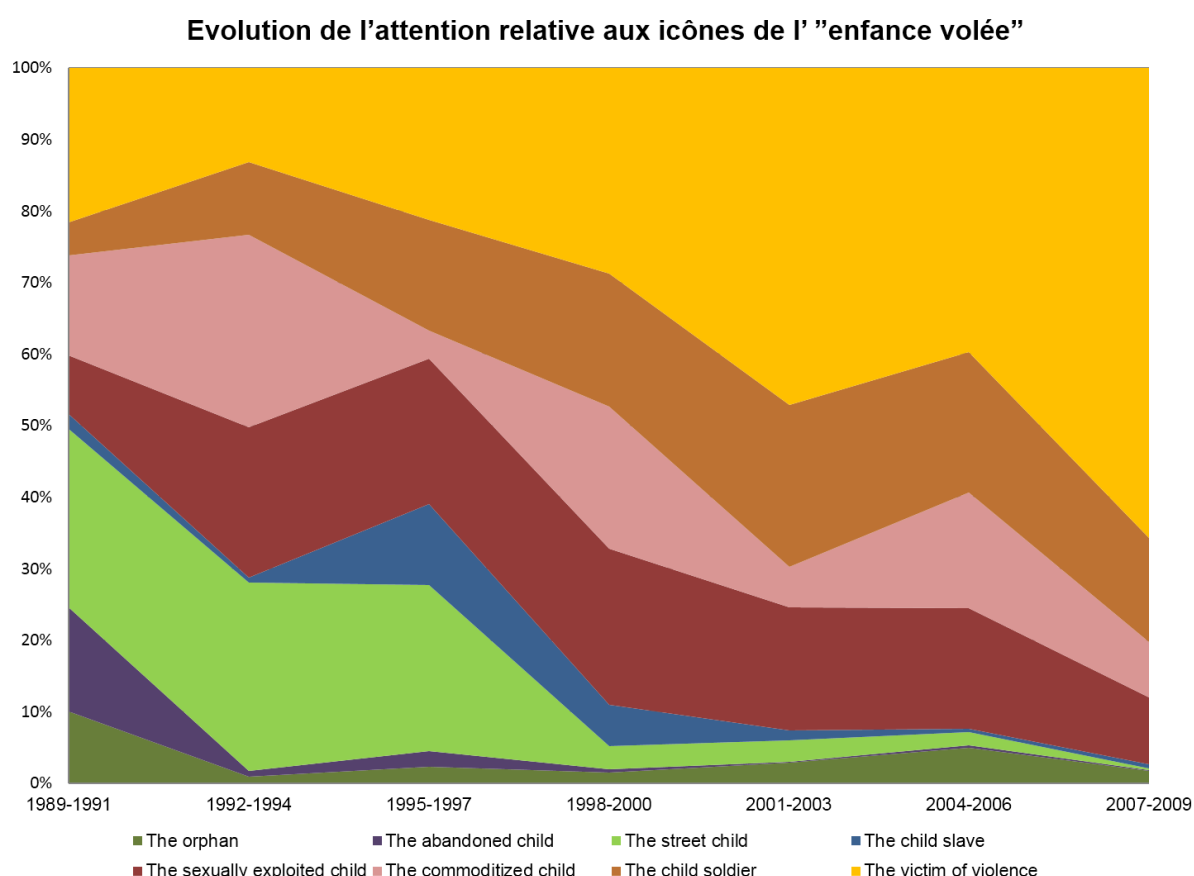
1.2.2. Discours humanitaire

Selon Jean-Hervé Jézéquel (2006), les représentations de « l'enfant-soldat » sont liées aux différentes représentations de la guerre et du conflit armé, des conflits armés dont la nature et les caractéristiques évoluent, et paradoxalement, de manière à favoriser la participation d'enfants (Machel, 1996). Entre 1990 et 2003, l'UNICEF a recensé 59 conflits importants dans 48 endroits différents, quatre seulement opposaient des pays entre eux. Il y a donc une augmentation des conflits d'origine ethnique, les guerres entre les pays ont été remplacées par des formes d'hostilités plus locales. Par ailleurs, les civils et plus particulièrement les femmes et les enfants sont beaucoup plus menacés et plus gravement, en effet les combats se déroulent là où les gens vivent, ainsi c'est toute la population qui est vulnérabilisée (UNICEF, 2005). La distinction entre combattants et civils n'est pas toujours évidente, en l'absence de cadres institutionnels qui permettent de garantir des valeurs éthiques, les pratiques combattantes n'ont plus de limites, les réseaux de protection sociale des familles et des communautés sont affectés par les conflits et les changements qui en découlent, aussi les enfants sont-ils obligés de trouver soutien et protection ailleurs et d'établir leurs propres stratégies de défense et de survie (Machel, 1996). Le rapport Machel a beaucoup influencé la construction des représentations de « l'enfant-soldat » en tant que victime, mettant en avant le caractère forcé des enrôlements (Bodineau, 2012). « L'une des figures de l'autre dans ce circuit est d'être d'abord un sujet qui souffre avant d'être un sujet ethnique, racial, de genre, minorisé. C'est là la perspective de départ de l'humanitaire. » (Saillant cité dans Bodineau, 2012)

- La figure de l'enfance volée

Dans les discours le caractère possiblement volontaire de l'engagement est généralement atténué voire réfuté par les acteurs humanitaires qui invoquent l'incapacité de discernement (en dépit de l'article 12 de la CDE concernant le droit de l'enfant à être entendu et pris en considération en fonction de sa capacité de discernement, sur lequel nous reviendrons), la manipulation, le manque d'autres alternatives, l'attrait économique, l'influence des pairs, la recherche de protection ou encore l'attrait idéologique qui est assimilé à une forme d'endoctrinement (Bodineau, 2012). Selon le rapport Machel (1996) : « Indépendamment du

recrutement forcé, les jeunes devançant parfois spontanément l'appel, mais il serait trompeur de considérer ce comportement comme volontaire » (p.15). Graça Machel (1996) reconnaît toutefois que « les enfants peuvent parfois lutter pour des causes sociales, l'expression religieuse, le droit à l'autodétermination ou la libération nationale » (p.16). Le graphique ci-dessous illustre l'évolution de l'attention relative aux figures de « l'enfance volée » (Poretti, 2013). On y voit l'importance des « enfants-soldats » juste en dessous des enfants victimes de violence.



- L'enfant vulnérable objet de droits

Nous pouvons citer la sixième partie de la Déclaration du millénaire (2000) intitulée *Protéger les groupes vulnérables* :

« Nous n'épargnerons aucun effort pour faire en sorte que les enfants et toutes les populations civiles qui souffrent de façon disproportionnée des conséquences des catastrophes naturelles, d'actes de génocide, des conflits armés et autres situations d'urgence humanitaire bénéficient de l'assistance et de la protection requises pour pouvoir reprendre au plus vite une vie normale. »

Étymologiquement la vulnérabilité renvoie à la possibilité d'être blessé, à la

potentialité d'être physiquement une victime (Wolmark, 2010). Or les enfants sont perçus comme des êtres vulnérables du fait de leur manque de maturité, de fait, ils ont le droit d'être protégés. Ils sont très souvent considérés comme étant objets de droits plutôt que sujet. A ce titre nous pouvons citer le préambule de la CDE : « L'enfant en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance. » (Déclaration des droits de l'enfant citée dans la CDE, 1989). Cette figure de l'enfant vulnérable et victime doit être replacée dans un contexte de légitimation de l'intervention humanitaire (Pilati, 2001). Lorsque l'on observe les thèmes qui sont au sommet de l'agenda international des droits de l'enfant durant les vingt années qui ont suivi l'adoption de la CDE, on trouve les enfants en situation d'urgence et les pires formes de travail des enfants (Poretti, 2012). Les ONG se positionnent depuis quelques décennies sur un véritable marché concurrentiel et doivent trouver des niches thématiques afin de mobiliser suffisamment de fonds. Poretti (2012) remarque que « l'ascension de la figure de l'enfant victime de violence a été soutenue par la production (...) de statistiques toujours plus alarmantes concernant le nombre d'enfants victimes de violences. » (para.14). Ainsi est-il important de tenir compte dans l'économie politique des « enfants-soldats », de la réappropriation par le discours humanitaire du concept de l'enfance afin de légitimer l'intervention humanitaire (Pupavac, cité dans Meideros, 2010).

- Figure de « l'enfant-soldat » et construction d'un intolérable

« L'expression « enfant-soldat » fait écran : elle fige la réalité dans une représentation émotionnelle et introduit un biais dans l'analyse » (Pignot, 2012, p.9). Sylvie Bodineau dans le cadre de sa thèse a identifié et analysé les différentes représentations des « enfants-soldats » auprès de différents programmes d'intervention en République Démocratique du Congo. Si la figure de la victime à protéger ressort notablement, celle de combattant potentiellement dangereux et considéré comme actif au sein du conflit et celle de l'acteur social à part entière en interaction avec son environnement sont également présentes au sein des ONG locales notamment (Bodineau, 2012). Or ces figures se perdent entre victimisation et diabolisation et

« ce qui se trouve cristallisé par l'expression « enfant-soldat », tient

probablement moins aux conséquences observées de ce phénomène qu'au choc qu'il présente entre les représentations d'innocence et de vulnérabilité rattachées à l'enfance et celle de violence et d'horreur immorale rattachée à la guerre et liée à l'activité de soldat et au monde militaire » (Bodineau, 2012, p.40).

Finalement, l'association des deux univers de l'enfance et de la guerre fonde un seuil de l'intolérable. Et c'est ce qu'exprime l'expression oxymorique « enfant-soldat ». Cet intolérable est déplacé par l'expression des Principes de Paris qui se réfère aux « enfants associés à des forces ou groupes armés », ce qui est intolérable n'est plus d'enrôler de force des enfants innocents mais de violer des lois internationales (Bodineau, 2012). L'utilisation de l'expression « enfants-soldat » reste néanmoins la plus courante et la plus utilisée et notamment au sein du discours médiatique.

1.2.3. Discours médiatique

Depuis 1990, l'« enfant-soldat » constitue une image communément admise dans les médias occidentaux que ce soit dans la littérature, la photographie, le cinéma ou la télévision. Ahmadou Kourouma fait d'ailleurs dire, avec ironie, au petit héros de son roman *Allah n'est pas obligé*¹⁴ (2000, p. 88), Birahima : « L'enfant-soldat est le personnage le plus célèbre de cette fin du vingtième siècle » (Lacoste, 2012). Nous entendons ici *médias* au sens large en tant que « procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de documents, ou de messages sonores ou audiovisuels »¹⁵. Fondé sur le discours global, le discours médiatique s'est approprié la figure de l'enfant-soldat victime et vulnérable. Mais il constitue aussi une interface féconde entre le discours global et les réalités locales, incluant au sein des représentations de l'enfance en guerre qu'il véhicule, de nouveaux éléments à considérer en tenant compte bien sûr de la caractéristique lentille sensationnaliste qui « fait vendre » en exploitant le potentiel horrifique d'une figure apparemment vendeuse (Lacoste, 2012). A la figure de l'enfant vulnérable se greffe aussi l'image d'enfants tueurs capables de commettre les pires atrocités et que ce soit ou non le fait d'endoctrinements ou de manipulation, cette figure-là n'est pas négligeable aux

¹⁴ Notons que le roman a reçu l'année de sa parution le prix Goncourt des lycéens, ce qui laisse penser que le héros, enfant-soldat, et son histoire ont su toucher de jeunes lecteurs.

¹⁵ Nous nous référons au dictionnaire Larousse en ligne consulté au lien suivant : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9dia_m%C3%A9dias/50085

yeux des populations locales.

- Figure paradoxale et iconique

Cette figure paradoxale de l'enfant-soldat est particulièrement bien illustrée dans le film *Johnny Mad Dog* réalisé par Jean-Stéphane Sauvaire et sorti en salle en 2008. Le scénario est adapté du roman *Johnny chien méchant* (2002) de l'écrivain congolais Emmanuel Dongala. Le réalisateur a d'ailleurs utilisé d'anciens « enfants-soldats » dans son casting, le film est tourné au Libéria, où la guerre a duré de 1989 à 2003, mais l'histoire se veut a-géographique, contribuant à renforcer cette image uniforme et universalisée de l'enfant soldat et l'ancrant un peu plus profondément sur le continent africain dans les représentations communes. Ce film est critiquable par bien des aspects, à commencer par le fait qu'il fait revivre à d'anciens enfants combattants, une guerre inventée, réduite à des jeux d'acteurs et les transformant en stars du cinéma et en héros fictifs. Toutefois il illustre remarquablement bien l'utilisation voire même l'instrumentalisation par le discours médiatique de la figure de l'« enfant soldat » à travers une mise en scène qui joue délibérément de la fascination et de la répulsion que peuvent inspirer ces figures « mi-anges, mi-démons » (Lacoste, 2012, p.119). Les premières séquences montrent une troupe d'enfants déchaînés, armés jusqu'aux dents et déguisés comme s'il s'agissait d'un carnaval, l'un porte une robe de mariée, un autre des ailes de papillon et le troisième est couvert de gris-gris. La figure de l'enfant-soldat est poétisée et déclinée pour la cause d'un idéal romanesque un peu absurde au regard des réalités. Ce genre de film constitue le fer de lance d'une image biaisée de l'enfant combattant et le pinceau de l'icône de « l'enfant-soldat » africain, chargé d'une kalachnikov plus grosse que lui (Lacoste, 2012). Ainsi les réalités effectives et multiples de l'enfance en guerre sont-elles désincarnées au profit d'une image universalisée et illusoire.

- Figure instrumentalisée

Dans son rapport de 1996, Graça Machel relève que les médias « ne contribuent guère à susciter un appui en faveur d'efforts de reconstruction et de réconciliation à long terme » (p.13) et que leur discours est subjectif puisqu'influencé « par l'une ou l'autre des parties au conflit, par les réalités commerciales et par l'intérêt que le

public porte à l'action humanitaire » (p.13). Au-delà d'une instrumentalisation de la figure paradoxale de l' « enfant-soldat », au profit d'enjeux économiques, l'image même de l'enfant, dans sa vision occidentalisée, est instrumentalisée comme le souligne Charlotte Lacoste (2012), « la représentation de l'enfance persécutée ou exterminée possède un pouvoir de commotion incomparable qui court-circuite la réflexion et annule la possibilité même d'une distance critique » (p.121). A ce titre, les histoires, filmées ou romancées, sont très souvent racontées à la première personne par l'« enfant soldat » lui-même. L'analyse des situations vécues passent par le regard d'enfants perçus comme étant naïfs et immatures, ce qui restreint le champ perceptif par le biais d'une focalisation interne (Lacoste, 2012). Kourouma par exemple, utilise ce procédé poussé à l'extrême, de sorte qu'il en devient ironique, son petit personnage parle un français approximatif, se réfère à de nombreux dictionnaires et raconte, avec un regard à la fois très naïf et très lucide, son histoire et celle de ceux qu'il croise durant son périple :

« Moi Birahima, l'enfant de rue devenu enfant soldat, faisais partie de la première brigade chargée de l'attaque de l'institution de la mère Marie-Béatrice. Nous étions une dizaine d'enfants-soldats. On nous avait drogués mais pas beaucoup. Parce que nous devons aller doucement, sans éveiller l'attention des forces d'interposition. Si on nous avait trop drogués, on aurait fait beaucoup de bruit, beaucoup de bêtises. Nous étions forts parce que nous croyions à nos fétiches » (Kourouma, 2000, p. 147).

De cette manière, l'œuvre répond à l'horizon d'attente du public et lui apporte ce qu'il souhaite « voir » ou « entendre », évacuant et niant absolument toute dimension psychologique, développementale, socio-culturelle et politique alors même qu'elles sont fondamentales (Lacoste, 2012).

- Le « symbole d'une humanité pervertie »

Cette expression appartient à Charlotte Lacoste (2012, p.126) qui pose la question suivante : « De quoi l'enfant-soldat, véritable icône culturelle, est-il aujourd'hui l'emblème ? » (p.120). L'instrumentalisation du regard enfantin permet finalement de déresponsabiliser l'humain, en naturalisant un mal et une potentialité destructrice inhérente à la nature humaine. Ainsi, l'enfant, « censé porter en lui les germes de l'adulte, se met à fonctionner comme un prototype d'humanité » (Lacoste, 2012, p.122). Ce qui est mis en scène, c'est finalement la manière dont un être aussi innocent que l'enfant peut être perverti et transformé en bourreau (Lacoste, 2012)

sans pour autant ancrer cette transformation dans un contexte précis, éphémère et mu par une infinité de variables. L' « enfant-soldat » devient alors une « figure exemplaire de nos potentialités meurtrières. » (Lacoste, 2012, p.136), une « victime expiatoire » (p.137), une figure qui plaît pour ce qu'elle dégage de paradoxal et à laquelle l'homme parvient à se référencer. Au fond, « l'enfant revêt toujours un peu la même fonction que la guerre elle-même : il révèle aux adultes leur vraie nature (...) la potentialité du bourreau qu'il y a en chacun de nous » (Lacoste, 2012, p.122-123)¹⁶.

Nous ne pouvons conclure ces réflexions sur le discours médiatique, sans tenir compte de l'éternelle méfiance de la communauté scientifique à l'égard de la production littéraire, cinématographique et artistique considérée comme inapte à retranscrire et à penser le réel, la fiction l'emportant la réalité. Reprenons un exemple développé par Lacoste (2012) qui est celui de l'œuvre Voltairienne et notamment des contes philosophiques qui constituèrent de véritables supports de lutte contre l'arbitraire et la violence et qui n'auraient pu avoir autant de portée s'ils n'avaient pas été solidement ancrés dans un univers référentiel précis. Ce qui nous conduit à présent à explorer les représentations dégagées des discours locaux qui constituent malgré tout un point d'ancrage du discours médiatique et dans une certaine mesure, du discours global.

1.3. Discours local et réalités du terrain

Les postulats de la catégorie générique « enfant-soldat » ne permettent pas d'incorporer fondamentalement le point de vue divergent des jeunes concernés ni le contexte culturel qui structure la mise en sens d'une expérience de guerre (Medeiros, 2010). Il est donc nécessaire de déconstruire l'idée des « enfants-soldats » comme un archétype générique du discours humanitaire, pour se concentrer sur des cas concrets de conflits et de participations. Ce que nous proposons de faire à travers différents exemples. Il existe peu d'études sur la manière dont les enfants soldats sont perçus par la population, toutefois, nous pouvons nous référencer aux structures locales de prise en charge des enfants

¹⁶ Notons qu'il s'agit-là d'une analyse proposée par Charlotte Lacoste dans un article intitulé *L'enfant soldat dans la production culturelle contemporaine* (2012) qui peut ne pas faire l'unanimité mais qui a retenu notre attention parce qu'elle donne une vision transversale de la représentation véhiculée par le discours médiatique de l'enfant combattant.

démobilisés et sur le discours des enfants eux-mêmes. Ce discours se révèle bien différent du discours global en ce sens qu'il met en exergue trois figures peu reconnues par le discours humanitaire, bien qu'elles soient envisagées. Il s'agit d'une part de la figure du combattant potentiellement dangereux et considéré comme partie prenante du conflit, de la figure de l'enfant combattant comme acteur social à part entière au sein d'un environnement avec lequel il interagirait et de la figure de l'enfant héros et martyr. Avant d'entrer dans le détail de ces trois figures, il nous semble important de souligner que le recrutement d'enfants n'est pas systématiquement perçu par les populations locales comme étant « moralement inacceptable » (Pilati, 2010). Chez les Mayi-Mayi par exemple, le passage à l'état de guerrier par des rites initiatiques à l'âge de 12 ans, marque l'entrée à l'âge adulte, dans le but de pouvoir « défendre la dignité des chefs autochtones contre les étrangers Tutsi » (Willame cité dans Pilati, 2010, p.13).

1.3.1. La figure du combattant armé et dangereux

Il apparaît évident qu'une population qui voit ses enfants prendre les armes et tuer des membres de sa propre famille, de sa propre communauté ne puisse les percevoir comme de simples victimes. Des groupes armés constitués en partie ou en totalité par des enfants restent des groupes armés qui pillent, violent et tuent des soldats mais aussi, du fait de la nature et des caractéristiques des conflits contemporains, des civils. Dans le reportage de François Margolin, *Les petits soldats* (2003), Mary Pittah-Sieh, une directrice d'école interviewée sur les motivations des enfants impliqués dans la guerre du Libéria, dit ceci : « Ils [les enfants-soldats] voulaient prendre aux gens ce qu'ils ont, les persécuter, leur imposer leur pouvoir » plus loin elle reconnaît aussi qu'ils n'avaient pas toujours le choix et qu'ils étaient victimes de la guerre comme n'importe qui.

C'est après la guerre, lorsque les enfants démobilisés sont réinsérés, qu'apparaît la preuve tangible de la crainte éprouvée par la population à l'égard des enfants combattants. Lors des procès qui firent comparaître les chefs de guerre et les responsables de massacres, de jeunes personnes parfois mineures ont été jugées. En effet, la population, tout comme l'enfant qui a combattu, manifeste le besoin d'une reconnaissance de ce qui a été fait dans une perspective de réparation (Lee, 2009). Aussi, dans plusieurs pays d'Afrique comme le Libéria, le Sierra Leone, la République Démocratique du Congo ou le Nigéria pour ne citer que ceux-là,

des cérémonies de réconciliations sont-elles organisées lors du retour dans la communauté de l'enfant ou du jeune adulte démobilisé.

Cette question de la réconciliation est traitée par le documentaire de Duco Tellegen, *Behing Closed Eyes : No Bush for a Bad Child*, réalisé au Libéria en 2000. Nous suivons le processus de réinsertion de Spencer qui a 18 ans au moment de la réalisation mais qui en avait 9 lorsqu'il a choisi de s'enrôler dans un groupe armé pour faire « comme ses pairs ». Le processus suit un certain nombre d'étapes précises et s'achève dans les meilleurs cas par la réintégration du jeune dans sa communauté d'origine qu'il a parfois quitté depuis de nombreuses années. Une médiation entre le jeune et sa famille par un organisme spécialisé local, afin d'expliquer, de faire accepter et de rassurer la famille concernant les tenants et les aboutissants de la participation du jeune au conflit, prend alors tout son sens. Il arrive aussi que la famille ou la communauté refuse la réintégration du jeune¹⁷. Cette représentation est essentielle et ne doit pas être niée afin qu'une reconstruction puisse être amorcée, que l'ex-enfant combattant puisse être pardonné et se pardonner lui-même.

1.3.2. La figure de l'acteur social

Des recherches ont montré que certains enfants qui s'engagent dans un conflit ont une conscience politique et que leur engagement guerrier reflète parfois une stratégie de survie pour eux et/ou pour leurs proches (Peters & Richards, 1998 ; Medeiros, 2010). Certains invoquent un désir de vengeance, d'autre la volonté de pouvoir se défendre, défendre leur famille et défendre leurs droits, d'autres encore des raisons économiques. Si ces mobiles sont reconnus par le discours global, ils ne font pas pour autant de l'enfant, un être considéré comme étant capable d'agir pour sa propre survie, puisqu'il s'agit bien là du point d'ancrage, l'instinct de survie. Notons ici qu'il s'agit d'un principe fondamental de la CDE à travers notamment l'article 6 sur le droit à la vie, à la survie et à un bon développement de l'enfant. D'autres recherches ont montré comment la participation à un conflit armé avait permis à certains enfants devenus jeunes adultes de se construire et de construire leur avenir (Brett & Specht, 2004 ; Justino

¹⁷ Le film nigérian *Ezra* de Newton I. Aduaka (2008) traite également la question de la réconciliation, de la réintégration, et de ses enjeux à travers l'histoire et le procès du héros éponyme. Toutefois comme il s'agit d'une fiction, nous avons choisi de ne pas l'intégrer dans le développement.

cité dans Huyghebaert, 2009 ; Medeiros, 2012). En effet, les contextes de guerre fournissent parfois aux jeunes l'occasion de devenir des membres importants au sein de leur famille en leur apportant protection, ressources financières et matérielles ou nourriture. Cette influence peut s'étendre au niveau de la communauté. A ce niveau, les perceptions communautaires sur l'entrée des jeunes dans l'âge adulte, et notamment du passage des jeunes garçons à la virilité, jouent un rôle fondamental (Brett & Specht, 2004). Dans de nombreuses cultures, les adolescents ont le devoir de protéger et de subvenir aux besoins de leur famille et de leur communauté, y compris en prenant les armes (McConnan & Uppard cité dans Brett & Specht, 2004). Finalement, « la participation [au conflit armé] ne pourrait-elle pas avoir contribué à une certaine autosatisfaction gratifiante pour l'enfant ? N'a-t-elle pas pris la valeur symbolique de réussite d'un parcours initiatique, d'un apprentissage lui ayant permis d'accéder à une certaine maturité ? A une certaine dignité ? » (Pilati, 2001, p.16). Plusieurs études soulignent que beaucoup d'enfants pris en charge par des programmes spéciaux après leur démobilisation s'étaient sentis humiliés d'être considérés comme des mineurs victimes à protéger et revendiquaient leur engagement perçu comme positif pour la construction de leur avenir et celle de leurs proches (Reynolds, Nieuwenhuys & Hanson cité dans Hanson, 2011a).

1.3.3. La figure du héros martyr

Cette figure loin d'être unanime existe toutefois. Prenons le cas des enfants kamikazes qui prend de plus en plus d'ampleur aujourd'hui. Ces enfants sont éduqués pour tuer et pour mourir. Ces enfants sont recrutés par les chefs de guerre qui font appel à eux de plus en plus systématiquement plutôt qu'à des adultes qui sont plus difficiles à endoctriner (Gachnoch, 2011). Nous nous réfèrerons pour illustrer cette figure du héros martyr, au reportage réalisé par Julien Fouchet, Gary Grabli et Eric Paget en 2012 : *Les enfants kamikazes du Pakistan*. Notons toutefois que l'on trouve des enfants kamikazes également en Afghanistan, en Iran, en Irak, au Liban, en Syrie et partout où sévissent les extrémistes islamistes. Le reportage retrace le parcours « type » d'un enfant kamikaze. Les enfants sont généralement recrutés dans les *madrasas*, écoles religieuses où l'enseignement est gratuit ainsi que la nourriture et le logement pour les enfants dont les familles vivent trop éloignées. Ils y apprennent une pratique rigoriste de l'Islam, apprenant par cœur le Coran durant

plus de dix heures par jours, toutes distractions ou loisirs sont interdits ainsi que tous contacts avec le monde extérieur. Du fait de la situation économique de nombreuses familles, ces écoles religieuses sont pleines et les recruteurs n'ont qu'à « se servir ». Les enfants recrutés, sur la base d'un choix « libre », sont conduits dans des camps d'entraînements où l'on achève leur endoctrinement et où ils sont initiés au maniement des armes. Ils apprennent à accepter l'idée de mourir en martyr¹⁸ pour purifier le monde des « infidèles » et accéder au paradis ainsi que leur famille. Cet acte héroïque est glorifié et peut faire l'objet d'une véritable exaltation institutionnelle via notamment les médias. Plus que l'acte mortifère c'est l'engagement qui est montré et glorifié, faisant l'objet d'une propagande de guerre qui rencontre dans certains milieux extrémistes où tout simplement auprès de jeunes en quête d'identité, un véritable engouement (Devictor, 2012). Nous voyons dans ce processus d'engagement, le rôle central de l'éducation ou plutôt de son contenu, déterminant puisqu'il constitue un espace de référencement et de construction aussi important que la sphère familiale. C'est dans cet espace qu'il pourra développer sa capacité de discernement en fonction des outils qui lui seront proposés. Nous pourrions comparer le cas des enfants kamikazes avec celui des Jeunesses hitlériennes, l'éducation est un dénominateur commun moteur dans le choix de l'engagement. Notons ici l'importance du regard social porté sur l'engagement et son incidence sur l'appropriation par l'enfant de son choix et sa faculté à reconnaître et à assumer sa part de responsabilité. A ce titre, une étude menée par Emilie Medeiros au Népal (2012) montre que « la subjectivité des jeunes serait en partie déterminée par la manière dont le groupe social se positionne vis-à-vis du groupe armé » (p.151) Ainsi le discours, d'anciens enfants combattants interrogés, évolue entre la période de la prise du pouvoir par les maoïstes, ils se présentent alors comme des acteurs fiers du rôle qu'ils ont joué, et la chute du régime en 2009 accompagnée par une dépréciation collective des maoïstes. Les discours sont nettement différents, les enfants se présentent sous un angle victimisant et justifient leur expérience dans la lutte armée par une obligation extérieure. Tantôt ils sont portés au sein d'une ambition collective de libération et reconnaissent, voire revendiquent leur participation, tantôt leur participation au conflit, ne trouvant plus d'appui au sein de la collectivité, est négativée et mise sur le compte d'un enrôlement qu'ils n'ont pas choisi. « Le système de croyances du groupe armé et

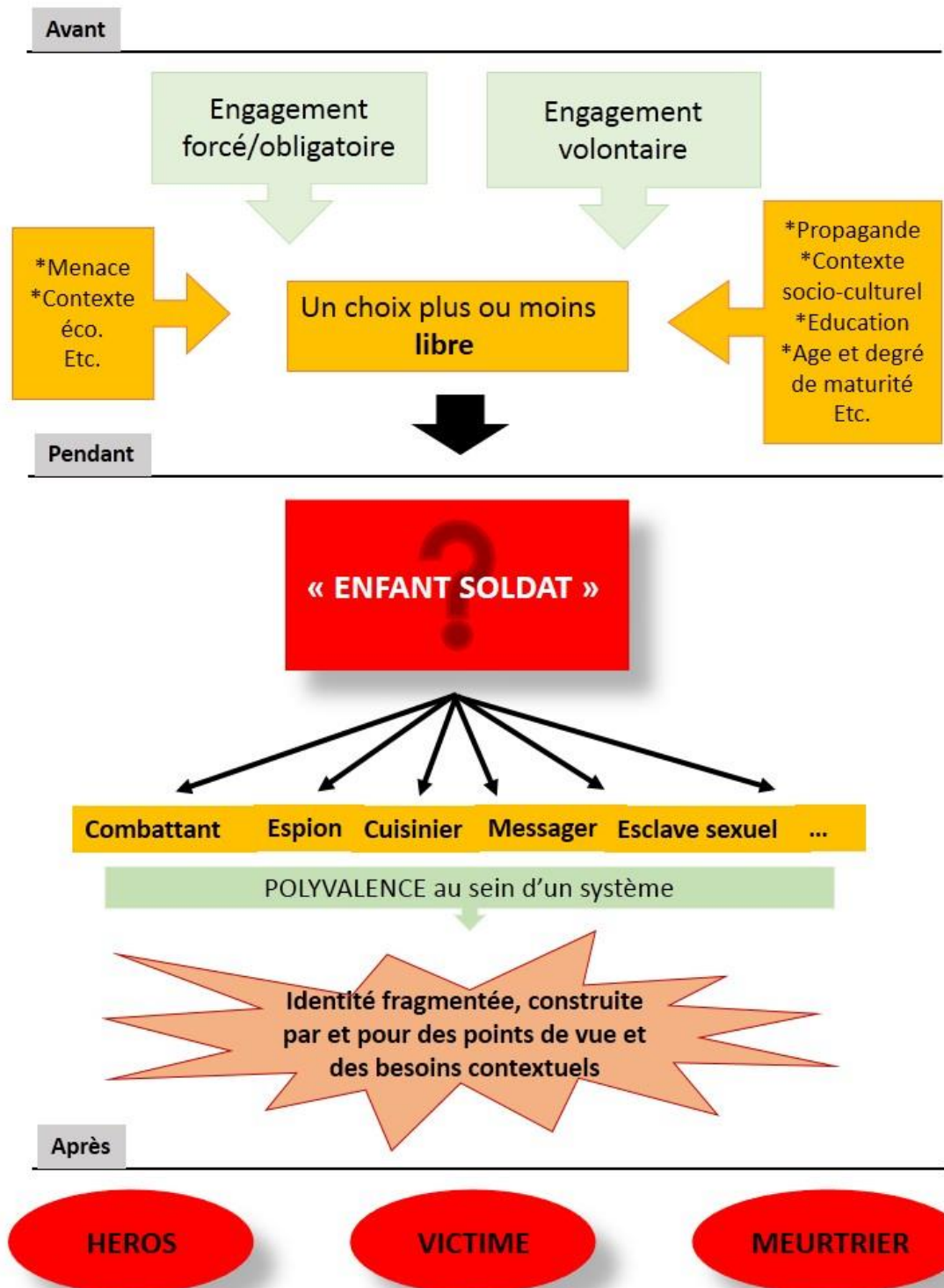
¹⁸ Notons que l'acceptation islamiste du *martyr* diffère de l'acceptation chrétienne dans le sens où il faut tuer pour accéder au statut.

celui de leurs communautés d'affiliation est un déterminant clé de l'impact potentiel » sur le développement et la structuration subjective des enfants engagés dans un conflit armé (Medeiros, 2010, p.7).

« La toile culturelle et les valeurs socio-politiques de fond offrent un système de mise en sens, d'identification, et d'agency du cruel de la guerre. Cette toile, en retour, façonne le sens du soi, la perception, ainsi que la notion de transgression et de responsabilité criminelle. » (Medeiros, 2010, p. 7).

Nous voyons donc, à travers ces différentes figures de l'enfant combattant, se dégager une approche bien différente, axée sur la capacité des enfants en situation de guerre, de celle proposée par le discours global ce qui suppose une inadéquation et un écart préjudiciable pour une prise en charge efficace des enfants démobilisés. Dans cette première partie qui constituent le socle de notre réflexion, se dégagent déjà plusieurs conceptions héroïques de l'enfant combattant que la suite du développement nous permettra de confirmer ou non et de creuser. Avant de passer à la partie suivante, le schéma qui suit récapitule les grandes lignes abordées dans cette première partie.

L'enfant en situation de conflits armés: une réalité complexe aux multiples variables



2. Au-delà des différents discours pour une approche homogénéisante

Nous avons identifié les différentes représentations de l'enfant combattant sur le plan historique, législatif, humanitaire, médiatique et local, il s'agit maintenant de démontrer la nécessité d'un nouvel angle d'approche et de poser les bases d'un nouveau paradigme.

2.1. Inadéquation entre le discours global et les réalités locales

L'étude des différentes conceptions de l'enfance en guerre met en exergue une inadéquation entre le discours global au sein duquel la figure prédominante est celle de l'enfant vulnérable et victime, et les réalités locales qui font émerger de nouvelles figures de l'enfant influent au sein de sa communauté, acteur de sa vie et dans certains cas héroïsé par sa communauté ou la société. De nombreuses études anthropologiques et ethnographiques centrées sur les enfants et leur *agency*¹⁹ et des études spécifiques sur des cas de conflits constituant de micro-analyse, ont montré une inadéquation entre le discours global et les réalités locales. Dès lors nous pouvons poser la question suivante : jusqu'où la diversité et la complexité des situations locales au sein desquelles les enfants s'engagent activement dans des conflits armés sont reflétées dans le droit international ou en sont absents ? (Hanson, 2011a).

2.1.1. Analyse critique du discours global

- D'une image unique à une action unique : abstraction des réalités locales

Le discours global ne tient pas compte des différences socio-culturelles entre les différents états (Hanson, 2011b) et ne mentionne pas les aspects positifs de l'engagement d'un jeune dans un groupe ou une force armée. « L'enrôlement a sûrement eu de graves répercussions sur ces enfants mais il n'est pas évident qu'elles aient été ressenties de la même manière partout et pour tous » (Pilati, 2001, p.16).

¹⁹ Nous avons choisi de conserver le terme en anglais qui désigne la « capacité à faire des choix et à prendre des décisions » (Medeiros, 2010), celui-ci n'ayant pas de traduction efficiente en français.

L'action proposée par les agences humanitaires et sur la base du discours global, est le processus officiel proposé par les Principes de Paris (2007) de « désarmement, démobilisation et réinsertion » (DDR), autrement appelé « processus de réintégration » qui constitue une solution standard qui conviendrait à tous les enfants démobilisés (Lavigne-Delville ; Uvin cités dans Pilati, 2001).

Pilati (2001) distingue plusieurs limites à ce modèle d'action unique qui ne tient pas compte des réalités socio-culturelles locales. Tout d'abord, une démobilisation qui n'a pas forcément de sens pour les jeunes ; ensuite, une réunification familiale qui ne prend pas en considération des structures et des dynamiques familiales et sociales (comme par exemple le statut du « guerrier » dans certaines sociétés africaines) ; le fait que le développement psychosocial est une réalité différente dans chaque société ce qui implique que la réhabilitation ne peut se définir hors de son contexte ou sans lui ; enfin, les programmes éducatifs ne tiennent pas compte de l'état socio-économique du pays et avantagent parfois les ex-combattants provoquant ainsi l'enrôlement de jeunes qui veulent bénéficier du même traitement.

« En ignorant ces réalités locales, le discours et les interventions se désintéressent, à l'extrême, des champs socio-culturels particuliers, toile de fond de toute identification réelle des « enfants- soldats » comme sujets concrets. Comme protagonistes, ceux-ci demeurent finalement oubliés, voire niés. » (Pilati, 2001, p.21)

- Des solutions qui n'en sont pas forcément

Les conventions internationales (comme celle de Genève, 1949) ne reconnaissant pas les personnes ayant moins de 15 ans comme soldats, les enfants combattants de moins de 15 ans ayant combattu pour les forces étatiques n'ont pas le droit aux mêmes bénéfices que les soldats réguliers²⁰ après la démobilisation, puisque leur âge les empêche d'être définis comme soldats. Ces jeunes se retrouvent alors sans statut défini et sans moyens pour débiter leur nouvelle vie en tant que civils (Honwana, 2000). Citons un exemple donné par Honwana (2000) durant le processus de démobilisation au Mozambique, durant lequel des enfants combattants ont provoqués une mutinerie contre la RENAMO²¹ en réclamant les mêmes

²⁰ Honwana distingue les « soldats réguliers » employés par les forces étatiques et les « soldats irréguliers », dont font souvent partis les enfants combattants, qui sont les soldats des groupes rebelles, souvent sous-entraînés et sous-équipés.

²¹ Résistance Nationale du Mozambique transformée en parti politique à la fin de la guerre civile en 1992.

indemnités que leurs collègues de plus de 15 ans et en refusant de libérer les responsables tant que leurs exigences n'étaient pas satisfaites. Les bénéfices supplémentaires ont finalement été accordés par les organisations humanitaires sur place.

- La problématique de l'âge légal

Un certain nombre de recherches anthropologiques soulignent une distance entre une représentation universalisée et indifférenciée des enfants véhiculée en grande partie par la CDE et propre au registre humanitaire, et des réalités très éloignées de cette vision (Bodineau, 2012 ; Hanson & Poretti, 2011 ; Lee, 2009 ; Poretti, 2008 ; Rosen, 2007). L'enfance et la jeunesse sont des constructions sociales qui ne correspondent pas toujours avec l'article 1 de la CDE (1989) selon lequel est « enfant » toute personne en dessous de 18 ans (Bodineau, 2012 ; Poretti, 2008). Le concept d'enfance est relatif et sa séparation d'avec l'univers des adultes est parfois discutable. La perception de l'enfance comme état d'innocence et comme une condition à part de l'âge adulte est une représentation relativement récente propre aux sociétés occidentales. » (Ariès cité dans Jézéquel, 2006, para. 17). Dans les structures économiques de nombreux pays en voie de développement, les enfants sont intégrés différemment et peuvent être perçus comme une force potentielle de travail (Berry cité de Jézéquel, 2006), ce qui explique en partie que l'âge légal ne soit pas respecté partout de la même manière et pas seulement en ce qui concerne la question des « enfants-soldats ».

Certaines sociétés considèrent comme étant normal, le recrutement militaire d'adolescents et notamment de ceux qui ont atteints l'âge adulte tel qu'il est socialement défini et qui sont passés par des rites et des cérémonies initiatiques. Nous voyons à travers cet exemple précis comment les perceptions locales des jeunes et de leurs responsabilités peuvent entrer en conflit avec le discours humanitaire international qui criminalise le recrutement de personnes en dessous de 18 ans (Lee, 2009). Il est essentiel de souligner également que tous les enfants ne sont pas systématiquement enregistrés à leur naissance et ne connaissent pas, de fait, leur âge exact. En Sierra Leone, par exemple, l'UNICEF a estimé parmi les enfants nés entre 1999 et 2000 que seuls 66% des enfants nés en zones urbaines et 40% de ceux nés en zones rurales avaient été enregistrés à leur naissance (Stovel cité dans Lee,

2009). Dans ce sens, l'idée qu'un enfant étant reconnu socialement comme un jeune adulte, ne l'est pas aux yeux du droit international parce qu'il n'a pas 18 ans, ne fait plus sens.

2.1.2. Question de la représentativité du pouvoir

- Les engagés volontaires ou les oubliés du système

La distinction entre recrutement forcé et recrutement volontaire est parfois ambiguë et aléatoire voire erronée dans le sens où elle ne tient pas systématiquement compte de la marge de manœuvre dont disposent les enfants, ou de leur possibilité de choix et d'alternatives (Honwana, 2000 ; Pilati, 2001). Au-delà des alternatives qui s'offrent à l'enfant qui choisit de s'engager dans un conflit armé, il y a ce qu'il est et ce qui le définit à part entière, en tant qu'être qui est maintenant et en devenir, naturellement conditionné par de multiples facteurs sociaux, économiques, culturels, familiaux et idéologiques, mais aussi mu par des désirs, des aspirations, et son instinct de survie qui le pousse à aller vers ce qui le fera grandir, là où il trouvera les outils nécessaires à son développement. En tant de guerre, il n'est pas certain qu'il puisse le faire « dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension » comme le préconise la CDE (1989) dans son préambule. L'association des termes « enfants » et « soldats » constitue en elle-même un paradoxe, cependant des études ont montrées que certains enfants revendiquent leur choix et souffrent que ce choix ne soit pas reconnu (Peters & Richards, 1998) en tant qu'acte qui leur revient de droit et qui les place dans une position active et valorisante. Le fait est que l'attention internationale va principalement à ceux qui ont été enlevés ou forcés physiquement à rejoindre un groupe armé. Or cela exclut une part importante des enfants participant ou ayant participé à un conflit armé. Une étude récente²², réalisée par le Bureau International du Travail (BIT ci-après), a constaté que les « volontaires » constituent les deux tiers des enfants combattants interviewés dans quatre pays d'Afrique centrale, le Burundi, la République du Congo, la République démocratique du Congo et le Rwanda. Si nous reprenons les statistiques, 64% des ex-enfants combattants interrogés se sont engagés sur une « décision personnelle », 21% à cause d'enlèvements et 15% par recrutement forcé.

²² Le rapport intitulé *Wounded Childhood : The use of children in armed conflicts in Central Africa*, a été publié en 2003 par le BIT. Il est disponible sur le lien suivant : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@emp_ent/@ifp_crisis/documents/publication/wcms_116566.pdf

(BIT cité dans Brett & Specht, 2004). La majorité s'est donc engagée sur la base d'une « décision personnelle ».

- Problème de la représentativité

Le fait que le discours global ne tienne pas suffisamment compte des cas, pourtant majoritaires, des engagés volontaires, alors même que les organisations de défense des droits de l'enfant se présentent comme des « traducteurs objectifs des perspectives des enfants » (Poretti, 2012, para.5). Ce qui nous amène à poser la question suivante posée par Hanson et Poretti : « Est-ce que les personnes physiques ou morales intervenant en faveur des enfants « représentent de manière appropriée, les vues, les intérêts et les demandes » de ceux-ci ? » (Stammers cité dans Hanson et Poretti, 2011, p.2). Finalement quelle voix donne-t-on aux enfants pris en charge par les programmes humanitaires, quelle voix donne-t-on aux enfants qui ont fait le choix de s'engager et aux raisons qui l'ont motivé ? Ces raisons sont identifiées pour la plupart mais il n'est pas dit que l'opinion de ces jeunes soit « dûment prise en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (CDE, 1989, Art. 12). « La notion de participation pose de manière double la problématique de la représentativité du pouvoir par autrui » (Baxi cité dans Hanson & Poretti, p.2). Se dégage ici un conflit entre les notions de Protection et de Participation qui constituent avec les Prestations, les piliers de la CDE et sur lesquels nous reviendrons par la suite.

2.2. Traduction et Droits vivants

2.2.1. Interdépendance et indivisibilité des Droits humains

Nous venons de mettre en exergue un certain nombre de problèmes émanant principalement d'une interprétation réductrice du discours législatif et liés à des enjeux économiques et politiques au sein d'une approche résolument protectionniste de la thématique « enfants-soldats ». Cette sous-partie et la suivante poseront les bases d'un nouvel angle d'approche qui considère l'enfant non plus comme étant l'objet abstrait de discours et de droits mais en tant que « sujet d'une situation concrète particulière » (Pilati, 2001, p.6).

- Droits égaux et Droits spéciaux

Les Droits de l'enfant réaffirment l'enfant comme faisant partie intégrante de l'humanité et affirment que l'enfant a un droit égal à la protection des droits fondamentaux de l'homme, sans qu'il n'y ait de discrimination basée sur l'âge ; le principe de non-discrimination est abordé dans l'article 2 de la CDE. Autrement dit, le cadre de référence et de travail des Droits de l'enfant est celui des Droits humains, en conséquence, les Droits de l'enfant interagissent avec les Droits de l'homme et s'articulent autour de la dichotomie suivante : droits égaux communs à tous, enfants comme adultes et droits spéciaux, réservés aux enfants. Dans ce sens, dans quelle mesure et sur la base de quels critères les droits spéciaux des enfants peuvent-ils s'étendre au-delà des droits généraux ou les limiter ? (Hanson, 2011a). Dans le cas des « enfants-soldats », il semble y avoir un conflit latent entre droits égaux et droits spéciaux, en ce sens que sous couvert de protection, le droit de l'enfant à exprimer son opinion et à être pris en considération n'est pas respecté. Du fait de problèmes sociaux complexes tels que l'enfance en guerre et à des ressources limitées, et en dépit de la doctrine dominante qui promeut l'interdépendance et l'indivisibilité des Droits humains, les acteurs de la défense et de la protection de l'enfance doivent trancher (Poretti, 2011). Selon Poretti, vingt ans d'expérience depuis l'adoption de la CDE, montrent que les processus participatifs restent « une activité relativement marginale » et « les termes de l'agenda et du débat continuent d'être fixés par les adultes. Les enfants sont souvent exclus des processus de prise de décision » (2011, para. 6).

- Tensions entre différents droits

Dans le cas des programmes de protection et des actions s'adressant aux enfants associés à des conflits armés, se dégagent des tensions entre différents principes de la CDE et notamment intérêt supérieur, protection et participation (Jézéquel, 2006). En effet, la protection prime sans conteste sur la participation, au point même peut-être d'aller à l'encontre de l'intérêt supérieur de certains enfants qui retirent de l'expérience de guerre des aspects positifs et fondateurs pour leur construction et leur avenir (Medeiros, 2012).

Concernant les quatre principes généraux, à savoir la non-discrimination, le droit à la vie, l'intérêt supérieur et le droit pour l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu, Nigel Cantwell (2012) souligne que le souci principal des rédacteurs gouvernementaux n'était non pas de réduire la force d'applicabilité ou d'imposer une approche paternaliste mais bien d'ajouter aux garanties contenues dans les droits. Cantwell apporte un regard critique sur la désignation de « principes généraux » au sein de la Convention et souligne le « danger manifeste lorsqu'on élève tel ou tel droit à une position spéciale : ce faisant, on tend à créer une espèce de hiérarchie qui va à l'encontre même des droits humains » (Cantwell, 2012, p.4) et nous pouvons ajouter, du principe d'indivisibilité des droits.

2.2.2. Théorie des *living rights*

Le projet²³ s'articule autour du défi central que constitue la participation qui est loin d'être évidente dans le cadre des droits de l'enfant. Il s'agit d'un « dialogue entre les différentes conceptions de l'enfance, celles des entités ou organisations en charge de mettre en œuvre la CDE et celles des communautés locales », afin de « dépasser les tensions entre droit international et pratiques locales, lorsque ces dernières se posent en porte-à-faux par rapport à la pratique dominante » ((Hanson & Poretti, 2011, p.1). Considérant les droits de l'homme et de l'enfant comme construits par la société, l'approche des *living rights* est fondée sur l'étude des pratiques sociales au niveau local.

- D'une relation verticale à une relation horizontale

Cette approche part du principe que les droits sont vivants, animés, façonnés et promus par des individus au sein d'un contexte particulier et en perpétuelle évolution, ne se limitant pas à des textes écrits et canonisés qui en donnent une interprétation officielle. Les droits « vivent dans et par les enfants, les gens et les communautés. » (Hanson & Poretti, 2011, p.3). Elle est fondée sur le principe d'une justice sociale qui joue un rôle prépondérant dans les débats autour des droits de l'enfant et qui est incarnée au sein de la CDE. Or cette notion de justice est souvent la base de conflits ou de désaccords révélant des conceptions contradictoires de

²³ La théorie des *living rights* est issue d'un projet de recherche interdisciplinaire qui a duré de 2010 à 2012, dont l'objectif était de « mieux comprendre les facteurs influençant les processus de priorisation au sein du plaidoyer international des droits de l'enfant depuis l'adoption de la CDE.

ce qui est bon ou juste pour les enfants entre le discours global et les pratiques locales. (Hanson & Poretti, 2011). Comment les droits peuvent-ils être traduits en réalités locales tout en étant impulsés par elles plutôt que par les instances internationales sans qu'il n'y ait d'asymétries ? Il s'agit de passer, comme l'illustre le schéma ci-dessous, d'une conception verticale des droits à une conception horizontale, circulaire, bidirectionnelle et dynamique au sein de laquelle les deux parties interagissent et se transforment mutuellement. Cela permet de « dépasser la polarité binaire d'une vision opposant le global et le local en portant l'attention sur l'espace intermédiaire dans lequel la rencontre du global et du local a lieu » (Hanson & Poretti, p.7).

Conceptions des processus de traduction:

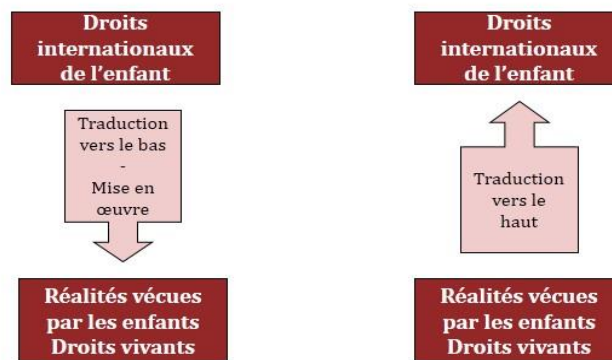


Figure a : Conception verticale des processus de traduction

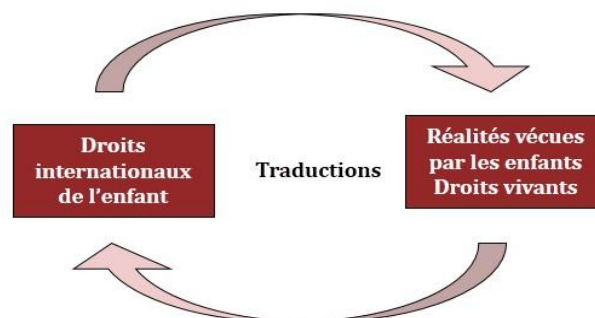


Figure b : Traductions: une conception horizontale et circulaire

(Hanson & Poretti, 2011, p.6-7).

- La solution du dialogue interculturel

Afin de prendre en compte la capacité des acteurs locaux à s'émanciper et à faire progresser les instances internationales dans l'évaluation du contenu des textes législatifs et des textes officiels d'interprétation et de mise en œuvre, il importe de stimuler la discussion sur des interprétations divergentes des Droits humains entre les promoteurs et les défenseurs des droits et les acteurs locaux. Autrement dit, c'est à travers le dialogue interculturel que les différences entre les Etats parties pourront être prises en compte, que les acteurs locaux et non-étatiques pourront être inclus dans le processus et que les Droits humains pourront dépasser à la fois l'universalisation d'une part et le relativisme culturel d'autre part (Hanson, 2011b).

2.3. De l'uniformité à l'unicité

2.3.1. Approche écologique et situationnelle

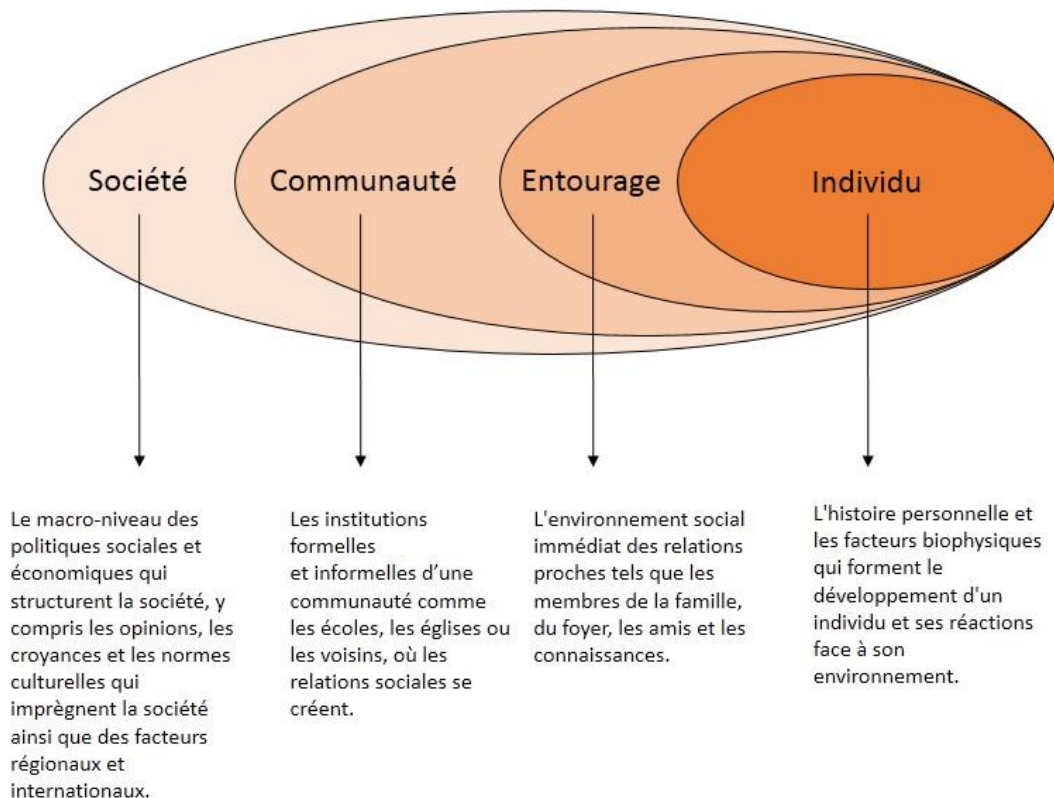
Dans une optique d'ouverture du discours global et de « dés-universalisation », il s'agit de passer de la formule d'une « image unique pour une action unique » (identifiée précédemment) à « des images plurielles pour des actions plurielles » qui tiennent compte des différences entre les cultures, les communautés, les individus. Dans ce sens, une approche écologique, qui resitue l'enfant dans son environnement propre permet de dégager des dynamiques internes au système macro et micro structurel au niveau de chaque individu.

Dans le cadre de recherches, de nombreux enfants ont été interrogés sur les raisons de leur engagement, et chaque histoire est unique, toutefois, des facteurs communs sont identifiables au sein des relations complexes et dynamiques entre les enfants et leur environnement (Poretti, 2008). Le modèle écologique²⁴ fournit un cadre d'analyse pour explorer les relations complexes entre un individu et son environnement et analyser un ensemble d'influences qui peuvent agir sur le développement et le comportement d'un individu. Il met en évidence que l'individu, dans notre cas, l'enfant combattant est en interaction constante avec

²⁴ Le modèle écologique du développement humain est issu des travaux du psychologue chercheur Urie Bronfenbrenner entre les années 1970 – 1980 et est composé à l'origine de six niveaux structurels qui vont du macro au micro et qui interagissent entre eux. Le schéma que nous utiliserons ici est simplifié et emprunté à Michele Poretti (2008) qui l'a lui-même puisé dans un rapport de l'Organisation Mondiale de la Santé (WHO) de 2002 : *World Report on Violence and Health*.

divers éléments de son environnement plus ou moins proche qui influencent ses choix, son développement et sa trajectoire. Certains facteurs parfois combinés jouent un rôle important dans la décision d'engagement.

Modèle écologique de l'environnement de l'enfant



(Poretti, 2008, p.130)

Le premier niveau permet d'identifier l'histoire personnelle et biologique de l'enfant et de dégager des facteurs décisifs tels que certains traits de caractères comme l'impulsivité, ou certaines expériences de sa vie comme une situation d'abus ou de maltraitance (Organisation Mondiale de la Santé, OMS ci-après, 2002).

Le second niveau permet d'analyser les relations de l'enfant avec son entourage, les membres de sa famille, ses pairs, les personnes qui peuvent avoir une influence dans son fonctionnement au quotidien. Là encore, l'environnement proche de l'enfant peut avoir une incidence directe sur ses choix, des exemples souvent cités

sont l'influence des pairs et une situation familiale conflictuelle (Bevan & Florquin, 2006).

Le niveau communautaire se réfère aux institutions au sein desquelles l'enfant évolue, son école, sa communauté religieuse, l'idéologie politique commune etc. Nous pouvons penser aux *madradas* évoquées plus haut. Cet environnement fournit à l'enfant un cadre de référence idéologique au sein duquel s'inscrit en général sa famille.

Enfin, le niveau sociétal est celui qui constitue un milieu dans lequel l'enfant peut s'engager, un climat approprié (OMS, 2002) comme l'est typiquement une région ou un pays en guerre où les cadres institutionnels ébranlés ou absents ne garantissent plus de protection ou de limites aux pratiques combattantes.

2.3.2. Un processus de socialisation favorable à la participation de l'enfant au conflit

L'approche écologique ou situationnelle permet de mettre en exergue les strates du processus de socialisation de l'enfant et ce qui a pu le conduire à sa situation d'enfant combattant. Dans ce processus, ils ne sont pas simplement les récepteurs passifs de normes sociales et agissent par différents éléments ou facteurs, mais « ils participent activement à l'internalisation, au recadrage et à la reproduction des normes qu'ils reçoivent de leur contexte social, de leur famille et de leurs pairs » (Bevan & Florquin, 2006, p.301). Le comportement d'un enfant qui s'engage dans des forces ou des groupes armés n'est pas attribuable à un facteur spécifique mais bien à de multiples facteurs internes et externes qui interagissent et sont filtrés par son environnement du niveau micro-structurel au niveau macro-structurel avant d'être adopté et intégré par le jeune à ses propres fonctionnements. Le macro-niveau des facteurs institutionnels, politiques, économiques et sociaux détermine une sorte de niveau englobant et général de risque (Poretti, 2008). La compréhension des idéologies sociales et de leurs usages par l'enfant est déterminante. (Bevan & Florquin, 2006, p.301). De fait, des caractéristiques environnementales semblables ne conduiront pas nécessairement des individus différents, aux mêmes choix. Deux enfants qui font face aux mêmes difficultés économiques, contextuelles et structurelles peuvent suivre deux chemins différents, l'un ira rejoindre un groupe armé tandis que l'autre poursuivra ses études et s'en sortira sans s'être engagé dans le conflit. D'où l'importance d'accorder au micro-niveau une attention particulière afin

d'analyser et de comprendre le choix de l'enfant en tant qu'individu spécifique et unique (Poretti, 2008). Notons ici que la famille en tant que cadre direct joue un rôle déterminant dans la décision de l'enfant de s'engager en étant ou non capable de le protéger et de lui fournir un cadre qui réponde à ses besoins, qu'ils soient d'ordre matériel ou psychologique par exemple, ce que nous proposons d'explorer dans la partie suivante.

Nous venons donc de voir à travers la théorie et des Droits vivants et de l'approche situationnelle comment répondre à l'écart existant entre le discours global et les réalités locales. La première replace l'enfant dans une dynamique participative et influente au sein du processus de traduction des droits et la seconde permet d'envisager l'enfant dans son contexte propre et ainsi de déconstruire la figure générique de l'enfant soldat afin de laisser la place à différentes conceptions. Dont celles que nous allons explorer maintenant à travers l'angle de l'héroïsme.

3. L'enfance en guerre sous l'angle de l'héroïsme

Afin de dégager d'éventuelles conceptions héroïques de l'enfance en guerre, nous allons tout d'abord, apporter quelques éléments définitionnels et réflexifs sur la figure du héros, par essence ambivalente et fluctuante à travers le temps. Puis nous analyserons, par le biais de la psychologie, les liens qu'il peut y avoir entre l'enfance en guerre et l'héroïsme. Enfin, nous verrons ce que ces éléments peuvent apporter ou induire sur l'engagement volontaire.

3.1. Polysémie d'une figure mouvante et ambiguë

3.1.1. Définitions

- Origines et héros guerrier

A l'origine, le mot *héros* vient du latin classique *heros* qui signifie « demi-dieu », « homme de grande valeur » et du grec *hêrôs*, « chef » qui désigne les chefs militaires de la guerre de Troie dans l'*Illiade* d'Homère tels qu'Achille ou Ulysse. On trouve aussi chez les grecs la signification religieuse de « demi-dieu » ou d'« homme élevé au rang de demi-dieu après sa mort ». Avec le temps, les exploits militaires glorifiés désacralisent le terme qui prend le sens « d'homme de grande valeur » dont les

succès guerriers font une personne admirable. Par extension, il s'agit de toute personne digne de l'estime publique du fait de sa force d'esprit, son génie, sa grandeur d'âme (Rey, 1998). La notion de héros est donc à l'origine liée au contexte guerrier et à un caractère extraordinaire qui distingue le héros du « commun des mortels », puisqu'il a un caractère semi-divin comme l'illustre parfaitement le mythe d'Hercule. On retrouve ce sens originel d'une certaine manière aujourd'hui chez les kamikazes dont l'action est justifiée par la cause religieuse, ils agissent au nom de la religion et accèdent au rang de « martyr » héroïsé après leur mort en rejoignant le paradis. Si l'acceptation guerrière de l'héroïsme semble tombée en désuétude, son idéal reste bien présent dans les écoles militaires et dans les récits d'événements militaires qui sacralisent le sens du devoir et du sacrifice, le courage et la grandeur d'âme des soldats morts au combat (D'Abzac-Épezy & Martinant de Préneuf, 2012).

- Héros fictifs et socle symbolique

C'est l'idée « d'homme au-dessus du commun » qui explique l'emploi du terme pour désigner le ou les personnages principaux d'une œuvre littéraire ou cinématographique dont on raconte l'histoire qui est à priori extraordinaire, sans quoi elle ne ferait pas l'objet d'un récit. Au début du XX^e siècle est apparu le terme d'*antihéros* qui désigne un personnage dont le rôle dans un récit est central, sans pour autant que ce dernier ne présente les caractéristiques du héros traditionnel (Rey, 1998). Notons ici que l'enfant combattant est aujourd'hui le héros de nombreux romans et de nombreux films, ou peut-être devrait-on dire l'antihéros. La représentation de « l'enfant-soldat » dans l'imaginaire commun a-t-elle véritablement un lien avec une quelconque figure héroïque ? Quoiqu'il en soit, il fait un héros fictif fameux qui plaît et qui fait vendre (Lacoste, 2012). Comme le souligne Philippe Sellier (Faliu & Tourret, 2007)²⁵, quel que soit le type de héros actifs à l'intérieur des mythes et récits divers, tous proviennent d'une rêverie fondamentale de l'humanité qui a besoin de ses héros. Le héros est finalement né de la littérature et il revêt par le biais de la fiction, parfois inspirée de faits réels, une fonction sociale et imaginaire essentielle qui nourrit une aspiration naturelle à un idéal (Faliu & Tourret, 2007). Notons ici l'utilisation massive au sein des régimes totalitaires, de valeurs

²⁵ Il s'agit à l'origine d'une exposition organisée par la Bibliothèque Nationale Française, qui s'est tenue à la bibliothèque nationale de France à Paris du 9 octobre 2007 au 13 avril 2008. Le contenu est disponible sur le lien suivant : <http://classes.bnf.fr/heros/index.htm>

héroïques, pour la propagande. (Faliu & Tourret, 2007). Cela témoigne d'une faculté, inhérente à la figure du héros, à fédérer et à canaliser des populations.

- Héros du jour

Le héros du jour c'est celui dont on parle, qui fait l'objet de discours à un moment donné, qui est au centre de l'intérêt général quelles que soient les raisons (Rey, 1998). En ce sens, nous pourrions dire que l'enfant est un héros du jour au sein du discours global et humanitaire plus spécifiquement. De même que « l'enfant-soldat », en tant que figure générique instrumentalisée et uniformisée par les médias et dans bien des cas, par le discours humanitaire, qui fait régulièrement la une de journaux ou la tête d'affiche de films.

3.1.2. D'Homère à Hegel : un changement de paradigme

- « Pouvoir mourir et pouvoir tuer »

Ce titre est emprunté à Christophe Bouton (2011) qui souligne que l'Histoire est principalement fondée sur les crises et les guerres au sein desquelles, le rapport de l'individu avec la mort est à la fois passif et actif. Partant d'une réflexion de l'historien Reinhart Koselleck qui articule le « pouvoir mourir », inhérent à la nature humaine, avec le « pouvoir tuer » ou le pouvoir de mettre à mort qui fut et est toujours dans certains contextes, une condition pour pouvoir vivre. Le pouvoir de mourir est donc indissociable du pouvoir de tuer. De tout temps, l'homme a combattu pour sa survie et a tué pour ne pas mourir ou être tué. Ainsi le rapport de l'homme à la mort est double. Cette réflexion nous permet de mettre en lumière l'ambiguïté du héros guerrier qui se sacrifie au combat en donnant la mort, à d'autres et pour d'autres. « Les catégories du pouvoir mourir et pouvoir tuer sont deux faces d'une même médaille accrochée à la veste du héros » (Bouton, 2011, p.2). Le pouvoir de tuer fait partie des attributs du héros.

- Différentes représentations du héros

Nous avons vu avec le héros homérique, la conception antique du héros chez qui le pouvoir de tuer est associé à la force et à la bravoure. Le « pouvoir tuer » est légitime, reconnu et assumé par le héros. Contrairement au héros hégélien qui est

glorifié pour son sacrifice et donc son pouvoir de mourir pour une cause à priori noble. Ce dernier est sacralisé parce qu'il risque et/ou donne sa vie (Bouton, 2011). Nous voyons là deux conceptions antithétiques du héros et de ce qui le détermine en tant que tel. Il semblerait qu'aujourd'hui nous nous référions à la conception hégélienne, bien que la perception commune oscille parfois entre l'une et l'autre. En effet, au XX^e siècle avec les deux guerres mondiales, la figure martiale du héros est remise en question et délaissée au profit de la figure sacrificielle. Toutefois la vision héroïque de la mort a perdu en estime devant l'absurdité de sa finalité. Les soldats ont finalement plus été victimes de décisions militaires qu'autre chose.

« D'une manière générale la seconde guerre mondiale marque un changement dans la représentation de la mort par les monuments funéraires. Il s'agit non plus de glorifier les héros, de justifier les sacrifices, mais de rendre hommages aux soldats morts au combat, et surtout de garder la mémoire de toutes les victimes, militaires et civiles » (Bouton, 2011, p.8)

A ce propos, voir la photo de l'annexe 2 représentant un monument aux morts sur la place d'un village Ardéchois, en hommage « A nos enfants morts pour la PATRIE » durant la première guerre mondiale. Le mot *enfants* renvoie vraisemblablement au sens générationnel du terme plutôt que biologique, désignant les jeunes hommes morts aux combats. A son pied, une plaque a été ajoutée et porte le nom des défunts durant la seconde guerre mondiale. Cet exemple illustre bien le glissement d'une représentation du héros sacrifié au nom d'un idéal commun, qui prime d'une certaine manière sur les individus sacrifiés, à une représentation du héros victime dont il s'agit d'honorer la mémoire. La première fait du héros un modèle tandis que la seconde en fait un objet de compassion et de regrets.

- Entre héroïsation et victimisation

Depuis les deux guerres mondiales et les atrocités qui en ont découlé, les frontières entre héroïsation et victimisation se sont amoindries, la victime est héroïsée et le héros victimisé. Le cas des Résistants de la seconde guerre mondiale illustre bien cette évolution. Il s'agissait bien souvent de très jeunes hommes et femmes, parfois mineurs qui choisissaient de s'engager pour lutter contre l'oppression nazie. Le Général de Gaulle avec l'appel du 18 juin incarne le fer de lance de la Résistance et le héros par excellence qui inspira de nombreux résistants par la suite (Faliu & Tourret, 2007). Anonymes durant la guerre, les résistants furent glorifiés et élevés au

rang de martyrs lorsque la paix fut signée. Ils étaient unis par des valeurs communes (propres aux héros modernes), le patriotisme, la défense de la dignité humaine, le courage etc. De manière paradoxale, la Résistance n'a existé que grâce à des engagements individuels tout en opérant dans l'action collective. Au-delà de l'engagement, ce qui était fondamentalement « héroïque » chez les résistants (du point de vue de l'opinion commune), c'était le don de leur vie, le fait qu'une fois arrêtés, ils ne parlent pas, résistant à la torture pour permettre au mouvement de perdurer. Victimes de l'oppression, bien qu'ils ne se percevaient sans doute pas ainsi en tant que résistants, ils étaient dignes d'une grande considération parce qu'innocents, toujours du point de vue de l'opinion publique post-conflit (Faliu & Tourret, 2007).

Finalement, nous voyons la relativité de ces termes qui ne s'emploient qu'à la troisième personne au sein d'un discours qui n'est pas celui des résistants eux-mêmes. Bon nombre de résistants étaient armés, l'objectif principal était de poursuivre la lutte contre l'occupation nazie et la collaboration de Vichy en éliminant les chefs nazis, en faisant exploser des casernes allemandes, des voies de chemin de fer, des convois militaires etc. Dans les faits, ils n'étaient pas innocents. Nous mettons ici en exergue l'utilisation problématique de ces termes, propres aujourd'hui au discours humanitaire, que sont l'innocence, la vulnérabilité, la culpabilité et la notion de victime. Cette remarque est inspirée de Laure Wolmark (2010) qui propose cette même réflexion dans le cadre de la thématique des « enfants-soldats ».

3.1.3. Une fonction sociale et imaginaire essentielle du héros

- Objet d'une construction et produit d'un discours

L'approche historique permet de mettre en lumière que le héros est l'objet d'une construction, le produit d'un discours héroïsant. A travers lui sont reflétées les valeurs d'une civilisation. Dans les sociétés anciennes alors que l'état de guerre était quasi permanent, le héros guerrier incarnait la figure de l'excellence, le rapport à la mort était également différent puisqu'elle faisait partie du quotidien de chacun. Avec la christianisation puis les progrès de la science, le rapport à la mort a évolué et le héros guerrier a laissé progressivement place au héros civilisateur. Nous utilisons ici des expressions génériques mais l'Histoire montre que les contours sont souvent flous, l'époque coloniale en est un exemple flagrant. Aujourd'hui Che Guevara et Gandhi

partagent le même titre tout en étant radicalement opposés (Faliu & Tourret, 2007). Le héros est en fait un instrument qui incarne les aspirations et les idéaux d'une société ou d'une nation et qui véhicule des valeurs idéales. Il permet de justifier des actes et de transcender des réalités atroces. Il constitue une référence qui prend racine en chaque individu et qui les relie les uns aux autres en un idéal commun.

- « L'enfant-soldat », une figure héroïque ?

A la lumière des différentes définitions du héros et des éléments apportés, l'enfant combattant peut-il constituer une figure héroïque ?

Il semblerait que nous puissions dès lors établir un certain nombre de liens entre ces deux figures. Au-delà de l'ancrage commun dans un contexte guerrier, le héros est avant tout une construction discursive même si cette construction n'a lieu qu'au niveau mental et intellectuel d'un individu, il n'est « héros » que parce qu'il a été désigné en tant que tel ; il s'agit ni plus ni moins d'une figure générique, ambiguë et fluctuante, à l'intérieur de laquelle chaque individu peut ou non s'incarner. « L'enfant-soldat », en tant que figure générique, est aussi un objet de discours divers. Les réalités vécues par certains enfants participant ou ayant participé à un conflit armé coïncident avec celles supposées par le discours global, toutefois nous l'avons vu ce n'est pas la majorité des cas. D'un point de vue externe, les enfants en situation de guerre sont au centre de multiples débats et de nombreuses préoccupations de la part des instances internationales et humanitaires. Héros fictif, et héros aux yeux de certaines sociétés, il est aussi d'une certaine manière un héros du jour caractérisé par son innocence et sa vulnérabilité d'une part et par ce qu'il incarne de sombre et de destructeur d'autre part.

Tout comme le héros, l'enfant combattant est une notion ambivalente qui s'inscrit dans un espace intermédiaire, oscillant en permanence entre différents statuts : enfant/adulte, victime/bourreau, innocent/coupable, enfant/tueur (Honwana, 2000). Bien que l'étiquette « enfants-soldats » ait pour ambition de désigner une réalité concrète, elle échoue en ce sens même qu'il n'y a pas une réalité mais une multitude de réalités diverses à désigner. Employée à toutes les sauces, l'expression perd en signification et ne constitue plus qu'une coque vide.

Nous venons d'explorer le point de vue externe, discursif et englobant du lien entre héroïsme et enfance en guerre, mais nous avons vu plus haut avec le modèle

écologique, l'importance de tenir compte du micro-niveau, autrement dit d'un point de vue interne :

« La fonction du héros ne se réduit pas seulement aux dynamiques psychiques de l'idéalisation, de la projection et du retournement, pas plus qu'elle ne se réduit à l'instrumentalisation par la propagande des gouvernements qui veulent verser un sang jeune » (Carbone, 2013, p.346).

3.2. Adolescence et héroïsme : regard de la psychologie

Bien que notre étude ait porté jusqu'à présent sur l'enfance en guerre de manière générale, nous restreignons maintenant notre champ d'analyse sur l'adolescence qui constitue une période fondamentale dans la construction identitaire et difficile à bien des égards pour la majorité des adolescents. Graça Machel le soulignait dans son rapport en 1996, la plupart des enfants combattants sont en fait des adolescents, d'autres études plus récentes le mettent également en exergue (Daxhelet, 2013 ; Honwana, 2000 ; Peters & Richards, 1998). N'importe quelle analyse sur les facteurs qui conduisent les jeunes à rejoindre des forces ou des groupes armés doit donc prendre en compte l'adolescence et les bouleversements internes qu'elle induit (Bevan & Florquin, 2006).

3.2.1. L'adolescence : une période clé pour la construction identitaire

- Formation de l'identité personnelle – Erickson

Selon Erik Erickson (1968), l'adolescence représente « un mode existentiel entre l'enfance et l'âge adulte » (p.133). Erickson présente le développement individuel comme une longue quête de l'identité durant laquelle chaque individu se trouve confronté à un certain nombre d'épreuves ou de dilemmes qui provoquent des crises, à comprendre au sens d'étapes. L'adolescence marque une étape essentielle dans la formation de l'identité personnelle durant laquelle le jeune se construit en tant qu'être indépendant, il est amené à faire des choix personnels qui auront, à plus ou moins long terme, des répercussions sur son avenir (Oubrayrie-Roussel, Ricaud-Droisy, Safont-Mottay, 2009). Erickson a défini huit stades au sein de sa théorie du développement psychosocial de l'individu, l'adolescence marque la cinquième crise qui concerne l'identité, qu'elle soit sociale, sexuelle ou professionnelle, et qui se traduit en une importante remise en question par l'individu

afin de dégager qui il est, où il va et comment. A chaque étape, l'adolescent acquiert une « vertu », à l'adolescence, il s'agit de la fidélité. Erickson souligne que les adolescents sont très préoccupés par « ce qu'ils paraissent être aux yeux des autres, en comparaison avec ce qu'ils pensent d'eux-mêmes » et cherchent à savoir « comment rattacher les rôles et les capacités cultivés aux prototypes idéaux du jour » (1968, p.133). Ils vont donc questionner voire aller au-delà du système de valeur dans lequel ils ont grandi et chercher à s'identifier à travers une exploration propre à chacun.

« Le potentiel idéologique d'une société aura toujours l'audience d'une adolescence dont le désir le plus ardent est d'être affirmé par ses pairs, confirmé par ses maîtres et inspiré par des modes de vie qui en valent la peine » (Erickson, 1968, p.135).

L'enjeu va donc être pour l'adolescent de s'ancrer dans un système de valeur et des modèles qui lui conviennent et auxquels il sera fidèle. C'est une période de confusion pour beaucoup et parfois d'égarements qui donnent lieu à un certain nombre de troubles caractéristiques à l'adolescence.

- Différents statuts identitaires – Marcia

A partir de la théorie d'Erickson, James Marcia a construit un modèle d'évaluation des statuts identitaires qui sont les suivants : l'identité réalisée, lorsque la crise est traversée et que l'adolescent a trouvé une identité qu'il a choisi et qui lui convienne ; la forclusion, lorsque l'engagement de l'adolescent est pris sans que des alternatives n'aient été explorées et qui repose généralement sur les croyances et idéologies familiales que le jeune a accepté sans questionnements, la crise n'a pas véritablement eu lieu ; la diffusion, lorsque l'adolescent n'est pas prêt à s'engager et ne se sent pas concerné, cet état est caractérisé par une absence d'implication cognitive et affective, la crise n'a pas encore eu lieu ; et le moratoire, lorsque l'adolescent explore divers engagements avant de choisir, il explore des contradictions, questionne diverses possibilités, cherche à s'émanciper des désirs de ses parents et de la société tout en essayant de cibler ses propres désirs. Pour Erickson, cette période de moratoire et surtout la possibilité d'un moratoire psychosocial, est nécessaire à la construction d'une véritable identité choisie (Oubrayrie-Roussel, Ricaud-Droisy, Safont-Mottay, 2009). Ces différents états ne constituent pas des étapes successives et obligatoires, mais les différents statuts sont

en interaction et entretiennent des relations complexes. En effet, l'identité peut être construite avec certains états dans certains domaines mais pas dans d'autres sur le principe d'une variabilité intra-individuelle.

- Liens avec les adolescents combattants

Ces réflexions nous ont paru significatives pour le cas des adolescents combattants qui comme tous les adolescents traversent une phase de doutes, de remises en question et d'explorations. Si certains adolescents ayant participé ou participant à un conflit armé choisissent une fois adulte d'utiliser les savoirs faire appris durant leur expérience de guerre et de persévérer dans le milieu militaire, d'autres tourneront la page et se reconstruiront dans d'autres domaines socio-professionnels après leur réinsertion. Aussi, nous pourrions considérer le jeune qui choisit de s'engager comme explorant un possible durant le stade de moratoire.

Pour Erickson la formation de l'identité « dépend du processus grâce auquel une société identifie un jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un à devenir ce qu'il est et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté » (1968, p.167). La reconnaissance est importante en ce sens qu'elle permet au jeune de synthétiser les éléments constitutifs de son enfance et de les placer dans des perspectives d'avenir en construction. D'où l'importance de replacer l'expérience combattante dans un processus de construction identitaire, qu'elle ait été par défaut ou choisie. Il va de soi que chaque quête identitaire est unique et intimement liée au contexte socio-politique dans lequel se trouve l'adolescent.

3.2.2. Adolescence et héroïsme

Un certain nombre de chercheurs a mis en évidence des liens entre l'adolescence et l'héroïsme, ce dernier étant, d'une certaine manière, inhérent au processus de maturation de l'enfance à l'âge adulte.

- Historicisation et subjectivation

Revenons sur l'étymologie grecque du mot *héros* qui est « celui dont on parle, dont on chante la geste, ce ne sont pas les faits mais les faits racontés, les faits qui, à travers l'œuvre de la narration, transforme les ombres en mythe » (Carbone, 2013,

p.347). Or l'adolescence est par excellence, la période durant laquelle tout individu revient sur le temps linéaire et objectif de l'enfance, pour se l'approprier, l'historiciser à travers un processus de subjectivation. Le processus de subjectivation est défini comme le « processus aboutissant à l'avènement d'un sujet désormais en mesure, au sein de ses déterminismes internes et externes même, d'affronter ses conflits propres dans son espace propre » (Cahn cité dans Oseeiran-Houballah, 2003, p.59). Les événements du passé s'organisent sous forme d'histoire. « Cette entrée de l'adolescent dans le temps de sa propre histoire est à la fois difficile et vitale » puisqu'il s'agit de se construire un passé (Aulagnier cité dans Carbone, 2013, p.348). Ainsi, le jeune devient progressivement, le personnage principal, le héros de sa propre histoire témoignant d'un besoin naturel pour tout être humain, de se construire dans un imaginaire (Moniello, 2013). Ainsi l'adolescent va-t-il se rêver, s'imaginer héros et « accomplir des actes d'héroïsme en défiant préjugés, règles et normes sociales » (Moniello, 2013, p.329). S'opère ici une évolution fondamentale et essentielle dans le processus de construction identitaire :

« L'adolescent est appelé à passer d'un état dans lequel il est agi et agent du mythe, à un autre, de subjectalisation, où il devient capable de réfléchir par lui-même, responsable de ses propres actes et créateur de ses propres mythes (Moniello, 2013, p. 329).

- Le héros, référent imaginaire

Le héros constitue également à l'adolescence, un référent imaginaire qui permet à l'adolescent de créer sa propre identité. Durant cette période, l'adolescent va progressivement accomplir un travail de deuil des identifications primaires, aux parents notamment à travers une « réorganisation oedipienne » (Osseiran-Houballah, 2003, p.60), et se différencier de la représentation héroïque de lui-même à travers la construction de son propre idéal du Moi, et donc de son propre héros. « La dimension mystique du héros adolescent prend forme de la rencontre entre cette partie très originaire du soi et le milieu externe favorable » (Moniello, 2013, p. 335). Là encore, la mise en relation du sujet avec son environnement extérieur est essentielle. Il s'agit finalement d'un processus en trois temps : L'enfant en entrant dans l'adolescence prend conscience de son histoire passée, il devient alors le héros de sa propre histoire. Puis il opère une séparation, en externalisant de lui la figure héroïque qui devient non plus un soi inhérent mais un idéal à atteindre. Au fur et à

mesure que l'adolescent prend en maturité, la figure héroïque référentielle se rapproche de l'homme commun et s'éloigne des formes emblématiques et irréelles du héros enfantin. Ainsi le héros est une figure essentielle dans le processus de maturation psychique qui aide le jeune à cheminer dans sa construction identitaire (Moniello, 2013).

Le schéma suivant synthétise le processus de subjectivation par l'héroïsation :



« Ce que l'homme projette devant lui comme son idéal est le substitut du narcissisme perdu dans son enfance ; en ce temps-là, il était lui-même son propre idéal » Freud cité dans Osseiran-Houbballah, 2003, p. 60).

- Figure du double

A l'adolescence, le processus de subjectivation et la construction du Soi nécessite le support d'un Autre pour pallier à la perte des figures parentales idéalisées dont l'adolescent fait le deuil (Petrella cité dans Carbone, 2013). Cet Autre qu'Osseiran-Houbballah compare à un « architecte » (2003, p.58) peut être un parent ou un adulte que le jeune choisit et à qui il pourra parler et se confier. Une relation d'échange et d'intersubjectivité se forme alors entre le sujet en construction et l'adulte privilégié (Osseiran-Houbballah, 2003). Cet Autre va constituer pour l'adolescent à la fois un reflet de lui-même et un idéal à atteindre pour l'adolescent qui s'identifie à lui. Les héros, tout comme les adolescents dénotent le caractère polysémique du double «miroir ou modèle, objet craint ou fascinant, principe salvateur ou anéantissant, construction imaginaire ou signe identitaire concret » (Bianquis-Grasser cité dans Carbone, 2013, p. 352). Selon Houbballah²⁶ (cité dans Daxhelet, 2013), l'enfant combattant est à la recherche d'un chef auquel il pourrait s'identifier pourvu que son idéologie soit en accord avec son idéal du Moi. Aussi les

²⁶ Nous nous référençons distinctement ici au psychanalyste Adnan Houbballah et non à Mouzayan Osseiran-Houbballah (2003).

adultes, chefs de guerre ou de section, représentent l'autorité et constituent des modèles pour les adolescents combattants (Huyghebaert, 2009). « L'adolescent soldat se lancerait alors dans la guerre à la recherche d'un héros élevé au rang d'idéal dans le but de restituer un héritage de son histoire infantile dont il aurait du mal à faire le deuil » (Houbballah cité dans Daxhelet, 2013, p.13).

3.2.3. Adolescents dans la guerre

- Double crise

L'adolescence constitue sur bien des plans une période de crise obligatoire, le corps change, les perceptions et les représentations également (Erickson, 1968). De fait, les adolescents combattants se trouvent eux confrontés à un double traumatisme :

« Ils sont traumatisés d'une part par la puberté – qui est le temps du trauma sexuel par excellence, où se lie le questionnement sur le sexe et sur la mort ; d'autre part, par la guerre civile qui les met brutalement devant l'évidence de la mort ; le télescopage de ces deux traumatismes de cette violence à la fois interne et externe, escamote le processus psychique que tout adolescent traverse afin d'accéder à un statut d'adulte, et crée une rupture dans le processus d'adolescence » (Osseiran-Houbballah, 2003, p.101).

Il y a donc une mise en abîme de la crise d'adolescence dans un contexte plus large de crise politique et sociale. Cela signifie-t-il que le contexte de guerre se substitue au contexte de l'adolescence empêchant les adolescents de vivre leur crise « normalement » ? Nous n'avons pas de réponse à cette question, toutefois il semblerait, au regard de diverses études empiriques menées auprès de jeunes interrogés sur leurs expériences de guerre (Daxhelet, 2013 ; Medeiros, 2012 ; Osseiran-Houbballah, 2003 ; Peters & Richards, 1989, entre autres), que cette crise soit vécue si ce n'est totalement, du moins partiellement. En effet, on retrouve diverses caractéristiques comme l'exploration à travers le désir de vivre des expériences et des aventures hors du commun, récurrent dans de nombreuses études (voir Medeiros, 2012), ou encore la référenciation à un idéal externe ou une puissance d'action propre à l'adolescent dont la conscience en développement va croissante.

- Vers la réalisation des fantasmes de toute puissance

Selon Houbballah (cité dans Daxhelet, 2013), dans l'expérience de guerre, les enfants combattants vivent une perte de repères et sont confrontés à la défaillance de l'adulte censé remplir un rôle de protecteur et de conseiller. Aussi les besoins de l'adolescent de se sentir encadrés, sécurisés et accompagnés ne sont-ils pas comblés alors que parallèlement, les obstacles sociaux qui interfèrent normalement pour empêcher les passages à l'acte sont levés ou absents du fait du contexte de guerre. L'adolescent, naturellement en quête de limites n'aura donc plus de frein à ses revendications, à ses pulsions agressives et à la réalisation de ses fantasmes de toute puissance et de violence dans un contexte lui-même régi par la violence.

Dans le documentaire réalisé par François Margolin au Libéria (2003), les enfants combattants, des adolescents pour la plupart qui sont interrogés se présentent sous leurs noms de guerre comme de véritables héros : Notorious big, Chat noir, Jungle fire, Shériff one, Prince, Rebel baby etc. Nous pouvons nous poser la question de savoir si ce discours tenu devant les caméras occidentales est assumé et similaire auprès de la population civile au sein de leur propre pays. Toujours est-il que ces jeunes se montrent sûrs d'eux, révoltés, et fiers de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. Ici exceptionnellement nous citerons quelques-unes de leurs phrases²⁷.

Chat noir : « J'ai été le patriote pour défendre mon pays »

« Mon nom est Notorious big, je suis un mauvais garçon, un tueur, je peux tuer sans m'arrêter »

« Moi c'est Fred, le roi du muscle, je me bats pour mes droits, ils ont tué mon père et ma mère est vivante, celui qui veut la tuer, je le descends ! »

« Je suis lieutenant-colonel et mon nom est Jungle fire, je veux que tu expédies mon message dans les cieux et que tu me filmes bien »

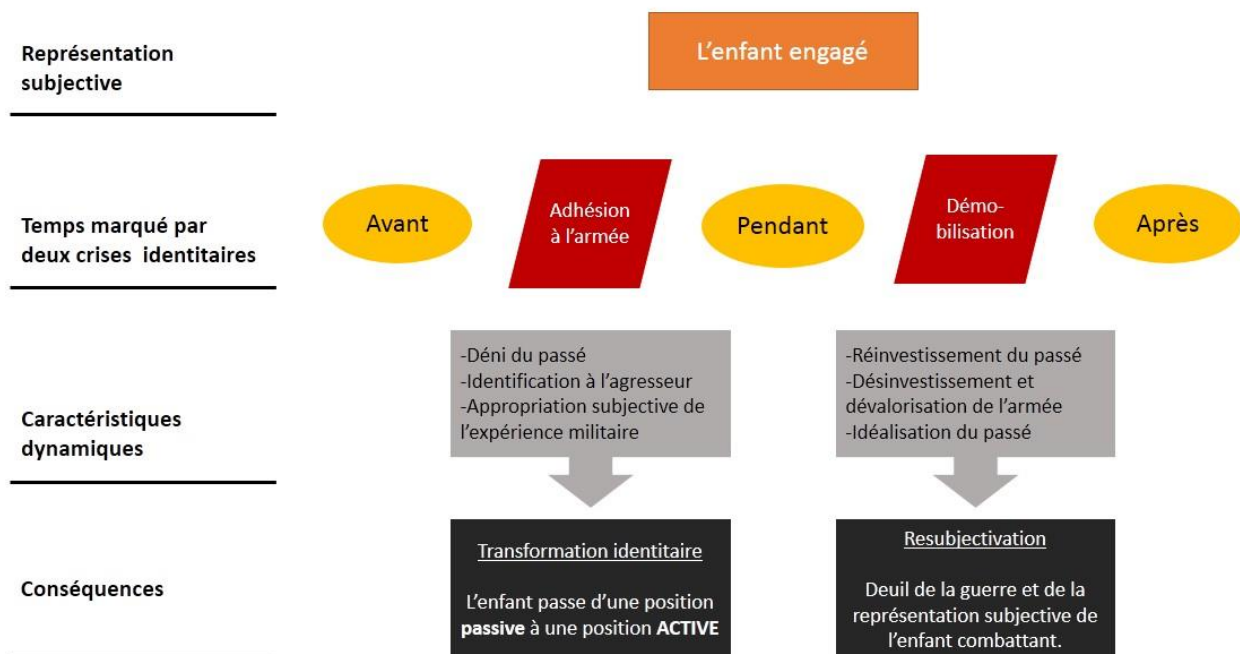
est donné à entendre

« Mon nom c'est Shériff one, le monde entier me connaît, je suis un ancien de l'ULIMO »

- Cheminements psychiques et troubles identitaires

Nous empruntons ce titre à la thèse de Marie-Laure Daxhelet (2013) qui a réalisé son étude auprès d'ex-enfants combattants congolais. Sa recherche met en évidence que l'enfant engagé dans un conflit armé subit d'un point de vue psychologique deux crises identitaires importantes qui constituent des blessures psychiques traumatisantes, la première lors de son adhésion à l'armée et la seconde lorsqu'il est démobilisé. Il passe, de fait, par un processus de remaniement identitaire complexe

L'enfant engagé dans un conflit armé: un processus dynamique de remaniement identitaire:



que nous avons schématisé ci-dessous :

Schéma inspiré de Brunet & Daxhelet (2013).

Nous voyons donc que deux processus de remaniement identitaires se télescopent dans le cas des adolescents combattants, toutefois nous retrouvons des composantes communes. Tout d'abord l'identification à l'agresseur qui pourrait représenter pour l'adolescent une forme de figure idéale caractérisée par les valeurs

de puissance et d'émancipation. Selon Brunet et Casoni (cité dans Brunet & Daxhelet, 2013), l'identification à l'agresseur est caractérisée par deux aspects, le renversement du rôle d'agressé à celui d'agresseur et le renversement de la position passive à la position active ; par son biais, l'enfant acquiert un sentiment de contrôle sur sa propre réalité. De plus cette position active est rassurante et lui permet d'aller de l'avant.

Ensuite, nous retrouvons le processus de subjectivation, ou de resubjectivation lorsque le jeune est démobilisé. Les enfants combattants

« avaient trouvé dans la guerre une solidarité, une confiance en eux, une reconnaissance des autres et une place dans la société qu'ils ne retrouveront pas [dans la plupart des cas] après leur démobilisation. Ils doivent réapprendre à vivre au contact des autres avec des règles bien différentes et à contenir leurs pulsions agressives » (Daxhelet, 2013, p. 15).

Ils doivent donc faire le deuil de la guerre et de leur expérience dans l'armée. Nous pouvons ici faire l'hypothèse que la coïncidence du remaniement identitaire lors de la réintégration dans la vie civile, avec une période où l'identité est en construction et en devenir, favorisera la résilience et apportera dans certains cas²⁸ des éléments positifs pour l'avenir du jeune. D'une certaine manière nous retrouvons en filigrane le processus de subjectivation identifié plus haut à travers l'identification à un référent idéalisé externe dont l'adolescent se détachera pour construire son identité extérieurement au cadre de référence héroïque. Après s'être approprié subjectivement l'expérience militaire « afin d'acquérir un certain contrôle sur sa réalité », le jeune doit se réapproprier son passé, son histoire afin de poursuivre le processus de subjectivation dans cadre adapté à la vie civile.

²⁸ Ces cas ont par ailleurs été étudiés et mis en évidence par certaines études, à ce titre, voir par exemple l'étude d'Emilie Medeiros (2012) sur le cas des enfants népalais.

3.3. Réflexions sur l'engagement volontaire

3.3.1. Une transition vers l'âge adulte

- La tradition des rites initiatiques

Nous avons évoqué plus haut la perpétuation de rites initiatiques traditionnels dans certaines sociétés africaines notamment (Lee, 2009), mais ces rites perdurent sous diverses formes sur tous les continents. L'objectif de ces rites est de marquer l'entrée d'un jeune individu dans l'âge adulte. Cette transition qui survient à l'adolescence est plus que symbolique, elle induit de nombreux changements dans la vie du jeune qui obtient du même coup un statut social, une reconnaissance en tant qu'être actif et capable. Ces rites jouent également un rôle important dans la transmission intergénérationnelle et constitue un cadre formel et structurel pour les jeunes (Osseiran-Houballah, 2003). Or peu à peu, ces rites traditionnels disparaissent et la période de l'adolescence s'étend de plus. Elle se caractérise par des manifestations symptomatiques de plus en plus récurrentes quels que soient les pays et dont font parties les fugues, les prises de risque, la toxicomanie et dans le cas qui nous intéresse, l'engagement dans de la violence de conflit. Osseiran-Houballah (2003) pose l'hypothèse selon laquelle ces comportements seraient des auto-initiations à l'initiative des jeunes eux-mêmes afin d'être considérés en tant que personnes responsables et capables, à défaut de s'être vu proposer quoi que ce soit par les adultes. Nous l'avons vu, le jeune a, plus qu'à n'importe quel autre moment de sa vie, besoin d'être encadré, sécurisé et accompagné dans sa quête identitaire (Houballah cité dans Osseiran-Houballah). Un certain nombre d'études ethnographiques sur la participation d'enfants à des conflits armés ont établi un lien entre la guerre, la masculinité, le désir de reconnaissance, et l'initiation à l'âge adulte (voir Bevan & Florquin, 2006), d'autres études mettent en évidence l'incidence des représentations sociales de la virilité et ce qu'elles engendrent sur les comportements sociaux, sur la décision d'adolescents de s'engager (Poretti, 2008). On voit donc que le contexte de guerre peut offrir à certains jeunes un espace où il peut créer ses propres expériences auto-initiatiques.

Avant de devenir soldat, le jeune suit un court entraînement, d'une durée variable, durant lequel il apprend le maniement des armes, mais surtout durant lequel il est initié à la violence. Dans de nombreux pays africains, il était demandé à l'enfant de tuer sa famille de sang-froid afin de ne pas être tué, cet acte marque brutalement

et symbolise l'entrée dans l'univers guerrier. Bien sûr, une fois sa famille tuée, l'enfant n'a plus ce cocon protecteur (ou non) vers lequel il pourrait être tenté de fuir ; mais au-delà de cela, les chefs de guerre considèrent qu'une fois la terreur du meurtre dépassé, une fois l'atrocité de la situation vécue, le jeune est capable de toutes les atrocités. Alcinda Honwana (2000) souligne que « l'initiation à la violence est également un processus ritualisé souvent inspiré de pratiques rituelles locales » (p.67). Dans certains camps, les enfants sont contraints de boire le sang de leurs victimes dans le but, selon les croyances locales, d'être plus forts et de ne plus éprouver de pitié synonyme de faiblesse. Ils peuvent également être soumis à des pratiques occultes effectuées par des guérisseurs. L'incorporation d'un jeune dans une force ou un groupe armé est toujours accompagnée d'une initiation et de rituels aux teneurs variables.

- La tradition du service militaire

Dans la lignée des rites initiatiques traditionnels, le service militaire dans de nombreuses sociétés, depuis des siècles et toujours aujourd'hui, une transition vers l'âge adulte. Il constitue un espace de transition qui permet une « reconfiguration identitaire » (Honwana, 2000, p. 62). Dans de nombreux pays, l'âge de conscription est fixé à 18 ans, ce qui signifie bien que les activités militaires, le fait d'être un soldat et de combattre, sont considérés comme étant des activités d'adultes. Une fois initiés aux combats, les jeunes hommes deviennent défenseurs de la nation, ils sont alors protecteurs et non plus protégés. Les forces armées sont assimilées à des valeurs telles que le courage, la force, la responsabilité et la maturité ; en effectuant son service militaire, le jeune²⁹ intègre ces valeurs dans son identité sociale, d'où la reconfiguration identitaire. « En un sens, l'institution militaire constitue le lieu central de formation de la masculinité » (Honwana, 2000, p. 62).

Toutefois dans le cas des adolescents combattants, Daxhelet (2013) met en évidence que l'expérience militaire ne favorise pas nécessairement une transition vers l'âge adulte en ce sens qu'il conduit à une dépersonnalisation du sujet qui souvent change de nom, opère un déni de son passé, assassine parfois des membres de sa famille ou de sa communauté etc. Ces éléments conduisent à une dissolution de leur identité. Bien que cette dissolution reste partielle puisque

²⁹ L'usage du masculin est ici général, mais il peut s'agir aussi de jeunes femmes.

l'expérience de ces jeunes reste finalement liée au cadre de leur mobilisation dans le conflit.

3.3.2. Une expérience émancipatrice

- Une alternative « structurée » par rapport au chaos social

Séparés de leurs familles, volontairement ou de manière contrainte, de nombreux jeunes recherchent un cadre structurant dans le chaos général qui découle de la guerre, un cadre qui leur offre un sentiment de sécurité et de puissance d'agir, qui leur offre matériellement de quoi vivre et cela va de la nourriture aux armes, qui leur propose enfin des objectifs liés à des valeurs auxquels ils pourront s'identifier, comme se battre pour défendre sa communauté, sa religion, sa liberté, ses droits etc. La force ou le groupe armé peuvent fournir ce cadre au jeune en demande. Ainsi, le cadre militaire se substitue au cadre familial et le jeune se soustrait à l'autorité paternelle pour se soumettre à l'autorité guerrière. Il y trouve une place et un rôle spécifique au sein d'une hiérarchie définie à travers laquelle il peut gravir des échelons rapidement. Enfin, son statut social de soldat lui confère un pouvoir valorisant comparé au statut de civil.

- Un espace de réalisation personnelle

D'une certaine manière, la guerre et la violence fournissent au jeune en devenir et en quête de lui-même des moyens de construire ses propres espaces imaginaires et symboliques.

Nous l'avons souligné, les enfants et adolescents combattants constituent une catégorie de « l'entre-deux » (Honwana, 2000) et se situent dans un espace intermédiaire. Honwana (2000) à travers des entretiens avec d'anciens enfants-soldats, met en exergue la manière dont ces jeunes s'approprient des espaces d'imaginaire, de jeu, des espaces d'enfants, dans le contexte de guerre. Entre enfance et âge adulte, en dépit des difficultés quotidiennes et des atrocités qu'ils vivent, ces jeunes parviennent « développer un monde à eux, à l'intérieur même de cette condition ambiguë d'être simultanément enfants et soldats » (Honwana, 2000, p.69). En se familiarisant progressivement avec le système, ils mettent en place un certain nombre de stratégies afin de le contourner et d'y puiser de quoi satisfaire leurs propres besoins. Les entretiens révèlent qu'ils ont parfois recours à la tromperie

avec leurs chefs afin d'échapper à des tâches dangereuses ou d'aménager des temps de causerie entre pairs durant lesquels ils s'évadent de l'environnement de guerre. Si difficiles et douloureuses que soient les situations vécues, l'expérience de guerre constitue néanmoins pour certains jeunes un espace où il est actif et de fait où il peut se réaliser au moins en partie.

3.3.3. L'héroïsme comme concept transversal et espace intermédiaire

- Transversalité

Selon Faliu et Tourret (2007), le héros est un homme d'action, « il surgit lorsqu'une société risque de régresser vers le chaos, a besoin de refaire son unité ou de tenter l'impossible ». Dans un contexte de guerre, la référenciation à un idéal héroïque par le jeune combattant semble donc triplement logique. Nous avons vu que le héros fait partie intégrante de l'imaginaire enfantin, et qu'à l'adolescence, il participe de la construction identitaire de manière plus ou moins active mais quasi systématique. Tout processus adolescent est marqué par une quête identitaire, finalement, la quête d'une unité, d'une conciliation entre le jeune tel qu'il se perçoit, tel qu'il est perçu par la société, tel qu'il voudrait être et tel que la société voudrait qu'il soit. L'adolescent, dont l'instinct de survie le pousse à élaborer des stratégies afin de trouver des alternatives qui lui permettront d'aller de l'avant et de vivre malgré le chaos, va chercher, en lui et à l'extérieur, à se raccrocher à une figure imaginaire ou projetée sur des êtres réels qui soit porteuse.

- Un facteur d'engagement à la fois interne et externe

Nous avons mis en évidence un certain nombre de liens entre le héros et l'adolescent combattant, l'un et l'autre composent des figures ambivalentes et fluctuantes. L'héroïsme peut être perçu à la fois comme un facteur externe, doublement présent dans l'imaginaire collectif puis dans l'imaginaire guerrier, et un facteur interne dans le processus de construction identitaire. La notion d'héroïsme, en tant qu'espace intermédiaire aux contours flous, constitue un concept transversal en ce sens qu'elle touche finalement à de nombreux domaines, dont précisément celui du développement psychique de l'être humain. Il s'agit finalement d'un concept qui permettrait d'angler différemment l'approche des Droits de l'enfant sur la question de l'enfance en guerre. Cette approche est, nous l'avons vu très ancrée

dans un esprit paternaliste et protectionniste. Nous ne nions pas l'importance d'apporter de l'aide et de protéger les enfants engagés dans des conflits armés, simplement, nous avons démontré que cette approche est trop réductrice pour prendre en compte les réalités effectives vécues par chaque enfant d'une part, et d'autre part, qu'elle ne tient pas suffisamment compte des droits participatifs de l'enfant promus par la CDE (1989) et de la capacité d'enfants acteurs.

4. Apports théoriques et pratiques pour les Droits de l'enfant sur la question de l'enfance en guerre

L'héroïsme en tant que concept transversal, constitue moins un outil d'analyse qu'une fenêtre ouvrant la pensée des Droits de l'enfant sur la question des « enfants-soldats » sur une approche plus large et plus individualisante, une approche qui rende véritablement compte de tout ce que la CDE porte de novateur et de progressiste en elle. En tant que facteur externe, l'héroïsme en contexte de guerre explique en partie l'engagement spontané de mineurs dans des forces ou groupes armés, engagement parfois soutenu et influencé par la communauté ou la famille. En tant que facteur interne, l'héroïsme est plus complexe puisqu'il est adjuvant au sein du processus de construction identitaire, tout en incitant le jeune à repousser ses limites et à commettre parfois des actes répréhensibles, ou du moins condamnés. Nous revenons ici sur le fameux écart entre le discours global et les réalités locales ; nous avons vu à travers les *living rights* et le modèle écologique comment il est possible de pallier cet écart. Mais il ne s'agit là que de modèles théoriques qu'il est nécessaire de traduire dans la pratique par le biais de notions clés : la participation, la capacité, l'enfant sujet de droits. Ces notions existent dans la pensée des Droits de l'enfant mais restent très marginales, et peut-être marginalisées, au sein de la thématique « enfants-soldats ». Il s'agit donc maintenant de les réactualiser et de les réinsérer dans le débat, ce que justifie d'une certaine manière l'héroïsme en tant que facteur d'engagement.

4.1. Réaffirmer les droits participatifs

Notre sujet porte fondamentalement sur la participation d'enfants à des conflits armés, ce terme employé dans la définition usuelle des principes de Paris (2007), est

également l'un des principes phares de la CDE. Paradoxalement, elle est promue par la Convention et criminalisée dans le cas de l'enfance en guerre. En effet, la notion de liberté de choix est infiniment complexe et bien qu'il s'agisse d'un principe fondamental, cette notion de choix est relativisée lorsqu'il s'agit d'enrôlement d'enfants (Huyghebaert, 2009). Les notions de recrutement « volontaire » ou « forcé » ne sont pas distinguées dans le Statut de Rome (Cour Pénale Internationale, 1998) qui condamne tout recrutement d'enfants de moins de 15 ans comme crime de guerre.

4.1.1. Le droit de participer

- Innovation et changement des mentalités

Bien que le mot *participation* n'apparaisse pas dans la CDE, le droit d'exprimer son opinion et d'être entendu figure explicitement à l'article 12 de la Convention (1989), qui n'a rien de rhétorique mais qui consacre véritablement un droit subjectif reconnu à l'enfant. Selon le paragraphe 1 :

« Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

L'article est donc « rattaché à l'idée que l'enfant au fur et à mesure de son développement est amené à prendre une part active à sa vie, notamment lorsque des décisions importantes doivent être prises » et que ces décisions concernent « le cours quotidien de son existence ou son développement à moyen ou à long terme » (Zermatten, 2009, p.13).

L'enfant est depuis longtemps considéré comme un être en devenir et vulnérable qui dépend matériellement des adultes et qui a besoin de protection et de prestations spécifiques. Nous l'avons vu, la CDE est appelée la convention des 3 Ps pour prestations, protection et participation et c'est bien dans ce troisième volet que la CDE innove et bouscule les représentations communes de l'enfant. Selon Jean Zermatten « le défi de l'instrument international contraignant qu'est la CDE sera sans doute de considérer les enfants comme capables de prendre part aux décisions qui touchent leur existence et de les influencer » (2009, p.14). Il s'agit non seulement pour l'enfant d'exprimer son opinion mais aussi et surtout de voir celle-ci

prise en compte en fonction de son degré de maturité et de sa capacité de discernement. Selon Zermatten (2009), il s'agit de « l'innovation la plus spectaculaire de la CDE » (p.16). C'est, par extension, le volet qui va demander le plus d'efforts de la part des Etats parties, dans le sens où il suppose un réaménagement des représentations et des constructions sociales. La CDE et particulièrement son article 12 induit la nécessité d'un changement des mentalités concernant l'image de l'enfant (Zermatten, 2009).

- Un droit subjectif

Revenons sur l'analyse littérale de quelques extraits afin d'en expliciter le sens. Le verbe *garantir* est un terme juridique qui n'exprime pas uniquement une possibilité mais bien une obligation pour les états parties. Ensuite, « l'enfant qui est capable de discernement » renvoie à une présomption de capacité, ce n'est pas à l'enfant de démontrer qu'il est capable de raisonner et de s'exprimer. Ce qui importe c'est que l'enfant soit en mesure de comprendre la situation de manière large, pas qu'il en ait une vision et une compréhension précise et totale. Le discernement est défini, selon Zermatten qui reprend la définition classique, comme « la faculté intellectuelle d'apprécier raisonnablement la portée d'une action et faculté de se déterminer librement par rapport à cette action » (2009, p. 18). Aussi, il suffit que l'enfant comprenne de quoi il est question pour que l'opinion qui est la sienne doive être entendue et prise en considération. Nous avons vu que les « enfants-soldats » qui choisissent de s'engager sont principalement des adolescents, aussi, sans remettre en cause un certain nombre de facteurs coercitifs, et au regard des témoignages recueillis par et pour différentes études sur les processus d'engagements d'enfants dans des conflits armés, ces jeunes sont, dans la mesure de leur niveau de maturité, capable de discernement. La CDE ne donne pas d'échelle de valeur qui permette d'évaluer cette capacité de discernement et elle ne demande pas de la faire, à partir du moment où il y a une capacité de discernement, l'opinion doit être écoutée et prise en considération. Enfin, « l'opinion sur toute question l'intéressant », cette expression trace un lien étroit avec l'intérêt supérieur de l'enfant et l'article 3. Il est avant tout fait référence aux décisions juridiques ayant trait au droit de la famille et au droit pénal, mais également aux décisions administratives et aux décisions

concernant les situations où l'enfant est victime d'adultes. Selon Stoecklin (2012) : « Le respect du droit de l'enfant à exprimer librement son opinion doit pouvoir s'exercer dans toutes les situations ou champs dans lesquels il doit se trouver, y compris dans les situations de violence et les situations d'urgence » (p. 124). Le cas de l'enfance en guerre s'inscrit à la fois dans le cas de décisions administratives lorsque l'engagement est formel et « légal » et dans le cas de situations d'urgence où l'enfant est en danger. Le jeune est, nous l'avons vu, contraint de prendre une décision, lorsqu'il peut le faire, rapidement et dans l'optique élémentaire d'assurer sa survie. Le simple fait que le jeune agisse de manière à assurer sa survie ne prouve-t-il pas déjà un certain degré de discernement ? La notion d'intérêt supérieur, direct ou indirect, est souvent difficile à identifier et nécessite un examen, une analyse approfondie et personnalisée de la situation.

- Un principe supérieur de la CDE

Le « droit à la participation » fait partie des quatre principes généraux de la CDE avec le droit à la non-discrimination (Art. 2), l'intérêt supérieur (Art. 3) et le droit à la vie (Art.6). La valeur ajoutée à ces articles signifie qu'ils doivent être pris en compte dans l'application de chacun des autres droits de la CDE (Zermatten, 2009). Ce qui nous ramène sur le fait que les articles doivent être lu en relation les uns avec les autres. Ainsi l'article 12 est en lien direct avec notamment l'article 3 sur l'intérêt supérieur, l'article 5 sur la relation de l'enfant avec ses parents et les articles 13 (droit à l'expression) et 17 (droit à l'information). Aussi n'y a-t'il pas un droit à la participation, mais plutôt des droits participatifs que Stoecklin (2012) identifie ainsi : le droit de l'enfant d'être entendu sur toute question le concernant (Art. 12), le droit à la liberté d'expression (Art. 13), le droit à la liberté de pensée (Art. 14), le droit à la liberté d'association (Art. 15), le droit à la protection contre les immixtions arbitraires ou illégales dans la vie privée (Art. 16), le droit à l'information (Art. 17), enfin le droit au repos et aux loisirs, au jeu et aux activités récréatives et de participer librement à la vie culturelle et artistique (Art. 31).

Mais revenons sur l'article 3 concernant l'intérêt supérieur qui donne tout son sens à l'article 12 et sans lequel ce dernier n'aurait pas lieu d'être.

4.1.2. Article 3 et intérêt supérieur

Il est aisé de comprendre le lien qui unit les deux articles dans le sens où l'un et l'autre vont de pair. Comment un décideur peut-il avoir connaissance ce qui sert le plus l'intérêt d'un enfant s'il ne consulte pas cet enfant pour recueillir son opinion sur la question ? Et l'intérêt de donner la parole à l'enfant c'est justement de pouvoir ainsi savoir objectivement ce que souhaite l'enfant et comment il perçoit les choses. Il est intéressant de noter le pluriel de l'expression en anglais *the best interests* comparée à la traduction française qui laisse entendre qu'il n'y a qu'un intérêt supérieur aux autres (Zermatten, 2009). Quelle que soit l'expression, ce qui doit être visé c'est le bien-être de l'enfant tel que le définit le préambule de la CDE (1989) :

« Considérant qu'il importe de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations Unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité ».

L'article peut certes être envisagé sous l'angle protectionniste, en ce sens qu'il s'agit de choisir le mieux pour le bien-être de l'enfant, mais il s'agit là d'un fonctionnement « assistantialiste » que nous connaissons bien et qui agit pour l'enfant mais pas avec lui (Zermatten, 2009). Selon le paragraphe 1 de l'article 3 de la CDE (1989) :

« dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités, ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ».

C'est donc ce qui sert le mieux les intérêts de l'enfant qui doit primer. D'après l'Observation générale n°14 concernant l'intérêt supérieur, l'expression « considération primordiale » signifie que ce dernier prime sur toutes les autres considérations (Comité des droits de l'enfant, 2013). Le Comité souligne également qu'il s'agit d'une notion complexe qui nécessite d'être déterminée au cas par cas et rester souple et adaptable. Il recommande de tenir compte des circonstances liées aux caractéristiques de chaque enfant,

« dont l'âge, le sexe, le degré de maturité, l'expérience, l'appartenance à un groupe minoritaire et le fait de présenter un handicap physique, sensoriel ou intellectuel, ainsi qu'au milieu social et culturel auquel appartient l'enfant, notamment la présence ou l'absence de ses parents, le fait que l'enfant vit ou

non avec eux, la qualité de la relation entre l'enfant et sa famille ou ses pourvoyeurs de soins, la sécurité de son environnement et l'existence de solutions de remplacement de qualité à la disposition de la famille, de la famille élargie ou des pourvoyeurs de soins » (2009, para. 48).

Or nous retrouvons là de nombreux facteurs qui sont, nous l'avons vu, souvent à l'origine d'un engagement volontaire précoce, le fait qu'il doive trouver un environnement sécurisé à défaut d'être en sécurité au sein de sa famille qu'il n'a peut-être plus, ou l'appartenance à une minorité persécutée qu'il aura le désir de défendre, ou simplement le fait qu'il s'agisse bien souvent d'adolescent en quête d'identité et d'aventures.

Nous voudrions attirer l'attention sur une mise en garde de Nigel Cantwell (2012) au sujet de l'article 3 et des trois autres principes généraux de la Convention. Selon lui le fait de placer l'intérêt supérieur au rang de principe général a donné lieu à maintes interprétations faussées en ce sens que cette « sorte de super droit » permettrait de « bafouer d'autres droits " pour le bien-être de l'enfant " » (p.4).

N'est-ce pas finalement ce qui se produit dans le cas des « enfants-soldats » que l'on souhaite démobiliser et protéger à tout prix au nom de son droit à la vie et de son intérêt supérieur ? Alors que l'engagement au sein d'une force ou d'un groupe armé constitue parfois la meilleure alternative pour l'enfant qui tente de survivre. Il semblerait que déterminer l'intérêt supérieur d'adolescents combattants soient plus complexe qu'il n'y paraît puisque nous nous trouvons dans un contexte de guerre ou il y ait conflit entre différents droits, fussent-ils des principes généraux de la CDE.

4.1.3. La mise en œuvre

- Position du Comité des droits de l'enfant

Selon l'Observation générale n°12 sur le droit d'être entendu, ce dernier doit être « mis en œuvre dans les divers contextes et situations dans lesquels les enfants grandissent, apprennent et se développent » (Comité des droits de l'enfant, 2009, para. 89). Le Comité souligne également qu'en fonction du contexte socio-culturel et de la situation, la parole de l'enfant est plus ou moins prise en considération. Dans de nombreuses sociétés africaines, l'enfant n'a pas à être consulté même dans le cadre de décisions qui le concernent, de fait sa parole n'est pas systématiquement recueillie. Le Comité précise en outre que « tous les processus dans le cadre desquels

l'opinion et la participation d'un ou de plusieurs enfants sont sollicitées » doivent être « respectueux » (Comité des droits de l'enfant, 2009, para. 134). Dans son Observation générale, Le Comité énumère et détaille les différents contextes et situations dans lesquelles il importe que l'enfant puisse être consulté et entendu. Celle qui se rapproche le plus de notre sujet est celle des situations d'urgence (Comité des droits de l'enfant, 2009, para.10 :

« Le Comité souligne que le droit énoncé à l'article 12 n'est pas suspendu pendant ou après les situations de crise. Selon des indications toujours plus nombreuses, l'apport des enfants peut être considérable dans les situations de conflit et dans les processus de relèvement et de reconstruction après une situation d'urgence. Ainsi, dans les recommandations qu'il a formulées à l'issue de sa journée de débat général, en 2008, le Comité a souligné que les enfants touchés par une situation d'urgence devraient être encouragés à participer à l'analyse de leur situation et de leurs perspectives d'avenir et qu'il fallait leur en donner la possibilité. Participer aide les enfants à retrouver la maîtrise de leur vie, contribue à leur réadaptation, développe leurs compétences organisationnelles et renforce leur sentiment d'identité. Il importe toutefois de protéger les enfants contre l'exposition à des situations susceptibles d'être traumatisantes et préjudiciables. »

Zermatten (2009) va dans ce sens en écrivant que le fait de permettre à l'enfant d'exercer son droit d'être consulté sur les questions le concernant et d'être écouté et pris en considération « ne peut être que bénéfique, puisque cela va le rendre acteur de la décision, et probablement, si l'on communique bien avec lui à lui permettre d'accepter la décision qui sera prise et qui va l'affecter » (p. 29). Cela va également l'aider à prendre confiance en lui et en sa capacité à communiquer et à comprendre les choses qui l'entourent, à renforcer sa résistance, à apprendre à se protéger et finalement à devenir de plus en plus acteur de sa vie et de ses droits (Zermatten, 2009).

- Mise en œuvre effective

Dans le cadre de notre sujet, l'étude de Sylvie Bodineau (2012) sur les représentations des « enfants-soldats » congolais au sein des différentes structures d'aide humanitaire, nous éclaire sur le principe de participation dans les processus de démobilisation et réinsertion notamment. « Dans le sens de l'adaptation des réponses aux contextes », elle souligne que le « principe de participation des enfants

et des communautés est défendu » et qu'il est recommandé « de prendre en compte les aspirations des uns et des autres, mais plus rarement de prendre les décisions AVEC eux » (Bodineau, 2012, p. 79). Quant au désir d'engagement volontaire, il ressort lors d'entretiens menés après la démobilisation, mais il serait intéressant de pouvoir recueillir la parole de l'enfant avant sa mobilisation. Favoriser une participation des enfants et des communautés au-delà de simples consultations impliquerait de changer le regard de l'humanitaire sur la victime à secourir, toutefois, cela permettrait aux personnes « prises en charge » d'être traitées en personnes douées de compétences et capables de résilience (Bodineau, 2012). En lien avec les Droits vivants, il est également essentiel de donner la parole aux enfants afin que ceux-ci aient la possibilité de renvoyer au discours global la réalité qui est la leur et d'influer à leur niveau sur la traduction de leurs droits.

4. 2. Raffermer les notions de capabilité et d'enfant acteur

« Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu fonde un nouveau paradigme : l'enfant est un acteur de sa vie et peut influencer les décisions qui sont prises à son égard par les autorités judiciaires et administratives » (Zermatten, 2009, p. 43).

Voyons maintenant ce que sont les notions de capabilité et d'enfant acteur, en quoi elles servent notre sujet et en quoi le concept d'héroïsme y est lié.

4.2.1. La capabilité

Selon Daniel Stoecklin (2012),

« la capabilité concerne ce qu'une personne peut faire ou peut être, ses possibilités ou libertés réelles. Elle dépend de ses droits et ressources, et de sa capacité propre à les convertir dans ce que Sen³⁰ appelle des "fonctionnements valables" » (p. 127).

Stoecklin distingue la capabilité dite « participative » qu'il définit comme la « capacité de participer effectivement à la définition et à la réalisation de choix affectant sa propre vie » et permet donc d'évaluer la manière dont les « enfants eux-mêmes intègrent les droits dont ils sont déclarés sujets à leurs actions » en observant leurs comportements. (Stoecklin, 2012, p. 127-128). Il s'agit donc pour le

³⁰ Amartya Sen, une économiste, est à l'origine de l'approche par les capabilités qui cherche à faire du développement une liberté réelle et vise à évaluer la capabilité des individus, c'est à dire, ce qu'ils sont capables d'être ou de faire. La théorie repose sur le fait qu'il faut fournir un environnement adéquat afin que puissent se développer la capabilité des individus et leur liberté de choix (Stoecklin, 2009).

jeune de pouvoir ou non, transformer des libertés formelles (garanties par la CDE) en libertés réelles et effectives, l'approche par les capacités est donc intimement liée au processus de traduction dont nous avons parlé dans la seconde partie.

Dans le cadre de notre recherche, une approche par les capacités nous permettrait d'analyser le degré de participation des jeunes dans le processus d'engagement et la manière dont ils font face à l'expérience de guerre avec les outils et les connaissances qui sont les leurs. Si nous revenons au paradoxe souligné dans la partie précédente sur la participation à la fois promue et criminalisée par la CDE, pouvons-nous considérer, au regard des capacités, que les jeunes qui choisissent de s'engager volontairement ont conscience de leurs droits ? Puisqu'ils ont, pour la plupart des adolescents du moins, conscience de leurs devoirs... Ont-ils tout bonnement intégré le principe de participation à leurs fonctionnements ? Quoiqu'il en soit l'engagement volontaire précoce est une manifestation concrète d'un choix essentiel de la part du jeune, fût-il ce choix influencé et conditionné par un contexte et un environnement particulier.

4.2.2. L'enfant combattant acteur

Nous avons vu dans la première partie qu'au sein des réalités locales, les enfants combattants peuvent être perçus en tant qu'acteurs sociaux, nous avons vu également que l'expérience de guerre constitue, dans une certaine mesure, un espace d'émancipation et de réalisation personnel au sein duquel le jeune élabore des stratégies. L'approche de l'enfant acteur pour la question de l'enfance en guerre. Selon Bodineau, les acteurs humanitaires dont l'approche tient compte de l'environnement et des « histoires personnelles des enfants dans leur propre système de valeur et représentations » (2012, p.95) ne peuvent nier que les choix effectués par les jeunes l'ont été pour la grande majorité avec un grand discernement. Dès lors, il semble évident que le processus de réintégration se fasse avec eux et qu'ils participent aux décisions qui influenceront sur leur avenir. S'ils ne peuvent être considérés comme des acteurs intentionnels entièrement capables et responsables de leurs actions, ils ne peuvent pas non plus être considérés comme des victimes passives, l'aide apportée ne serait appropriée ni dans un cas ni dans l'autre.

- Acteur dans quelle mesure ?

Dans quelle mesure l'enfant qui s'enrôle pour participer à un conflit armé est-il ou peut-il être acteur ? Selon Stoecklin(2012), l'acteur est celui qui « transforme des occasions d'agir en opportunités » (Cusson, cité dans Stoecklin, p. 130), celui qui « saisit des éléments du contexte où il se trouve pour convertir ces ressources en capacité » (p. 130). Daniel Stoecklin mène sa réflexion dans le cadre de la thématique des enfants en situation de rue, mais elle est transposable dans le contexte des « enfants-soldats ». Bien que le contexte soit différent, il existe des motivations, des facteurs, des fonctionnements communs entre ces deux « catégories ». Finalement le jeune qui s'engage volontairement, transforme la possibilité d'intégrer une force ou un groupe armé en opportunité pour assurer sa survie et de passif, devenir actif. Symboliquement, il transforme, avec les ressources qui sont les siennes, l'expérience de guerre en un espace qui puisse lui être avantageux.

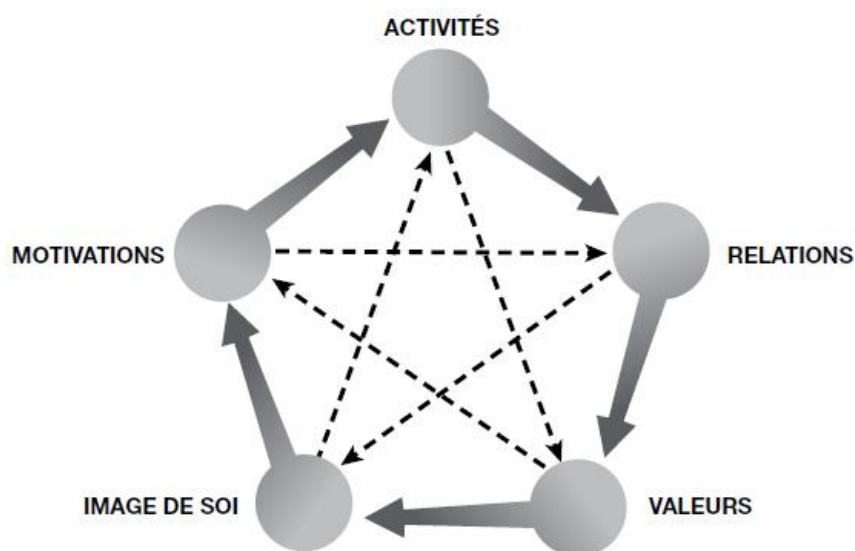
- L'acteur social

Selon Giddens (cité dans Honwana, 2000) l'action est intrinsèquement liée au pouvoir qu'il conçoit comme des relations d'autonomie et de dépendance entre les acteurs au sein d'un contexte d'interactions sociales : « toutes les formes d'indépendance offrent une certaine ressource dans la mesure où les subordonnés peuvent toujours influencer les actions de leurs supérieurs » (Honwana, 2000, p.74). Selon ces définitions, les enfants combattants sont des acteurs à part entière dans le sens où ils sont capables en mobilisant certaines ressources, de modifier les projets conçus pour eux par leurs supérieurs ou des situations qui les desservent (Honwana, 2000).

Stoecklin (2012), souligne que l'expression « enfant-acteur » est « socialement construite et issue d'une lecture individualiste de la société, pour laquelle l'individu est placé face à la société et ayant plus ou moins prise sur elle, selon ses habiletés et sa détermination » (p.134). Tout comme l'expression « enfant-victime », elle s'inscrit au sein d'une dichotomie individus/société, tantôt la société est « forgée » par les individus, tantôt les individus sont soumis à la société.

« L'acteur social est donc caractérisé par un ensemble complexe d'éléments personnels et sociaux qui sont interdépendants et que la personne mobilise activement » (Stoecklin, 2012, p. 135), chaque élément est à la fois structuré et

structurant. Stoecklin élabore sur ces bases, le système de l'acteur³¹ qui définit l'acteur social comme celui qui régule un système complexe composé par les cinq dimensions (universelles) de l'expérience que montre le schéma ci-dessous, en interaction constantes les unes avec les autres :



(Stoecklin, 2009)

Nous pouvons mettre ce système de l'acteur en regard avec le système écologique qui établit les bases d'une analyse centrée sur l'individu en interaction avec son environnement, qui est à la fois agi par lui et qui agit sur lui.

4.2.3. Mise en œuvre

- Une mise en œuvre post-conflit effective

Les notions de capabilité et d'enfant acteur commencent à trouver du sens et un espace de réalisation effective au sein des programmes de réinsertion. Selon un représentant de l'UNICEF :

« Le principal défi, aujourd'hui, dans les pays qui sont marginalisés au niveau économique est d'identifier de véritables alternatives à la vie militaire pour les

³¹ Il serait intéressant dans le cadre d'une étude empirique sur l'engagement volontaire d'utiliser le « kaléidoscope de l'expérience » élaboré par Stoecklin (2009) sur la base du modèle théorique du système de l'acteur, afin de dissocier les facteurs d'engagement externe et les facteurs internes et de discerner les fondements du processus actif.

enfants avec qui nous travaillons : il ne s'agit plus d'offrir une formation de six mois à un adolescent qui restera ensuite inemployé ; il s'agit de donner à ces adolescents la capacité et les moyens de trouver eux-mêmes les moyens de leur réinsertion économique » (Legrand cité dans Huyghebaert, 2009).

En effet après le conflit, de nombreux enfants sont confrontés à la difficulté de trouver de nouveaux moyens de subsistance. Or la réintégration post-conflit dépend beaucoup des expériences de guerre qui n'auront pas été vécues de la même manière selon l'âge et le niveau de responsabilité au sein de la force ou du groupe armé (Huyghebaert, 2009). Aussi il serait intéressant d'analyser, de manière comparative, les réintégrations des jeunes selon qu'ils aient été enfants ou adolescents³² durant leur expérience de guerre afin de valider ou non un lien de causalité entre l'âge au moment de la mobilisation et le degré de résilience et de capacité. Une étude, menée conjointement par Save the Children (US) et l'Université de Columbia en 2006 au Mozambique, montre que de nombreux enfants ont réussi à retrouver une vie « commune », à devenir parents et à avoir une activité génératrice de revenus tout en étant bien réintégrés et acceptés dans leur communauté (Boothby, Crawford, Halperin cité dans Huyghebaert, 2009). Ceci prouve que les jeunes ont bel et bien une capacité « de rebondir si de nouvelles et réelles perspectives d'avenir ou d'opportunités leur sont proposées » (Huyghebaert, 2009, p.71). Il est donc primordial pour les programmes d'actions humanitaires, les Etats parties et les communautés locales, de contribuer au renforcement de la capacité des enfants démobilisés afin qu'ils puissent développer « leurs aptitudes à agir et à réaliser les choix de vie auxquels ils accordent de l'importance afin de pouvoir devenir de véritables acteurs au sein de leurs communautés » (Huyghebaert, 2009, p.71).

- Des notions beaucoup moins évidentes avant et pendant le conflit

Si les notions de capacité et d'enfant acteur, théorisées par les penseurs et acteurs des Droits de l'enfant, sont effectives et traduites en réalités concrètes au sein de certains programmes humanitaires de démobilisation et de réinsertion (c'est loin d'être systématique). Elles le sont beaucoup moins avant et pendant le conflit,

³² Selon les résolutions de la Croix rouge, les termes « adolescent » et « jeune » renvoient à la tranche d'âge des 13-18 ans (Poretti, 2008).

périodes durant lesquelles les enfants, pour des raisons de protection, sont davantage perçus comme des victimes, victimes de manipulation, d'endoctrinement, de fausses promesses, d'idéologies trompeuses etc. (Huighebaert, 2009). Nous ne reviendrons pas sur les enjeux financiers liés à la notion de victime, bien qu'ils soient tout autant importants. Nous l'avons vu, le Statut de Rome criminalise l'enrôlement d'enfants de moins de 15 ans qu'ils soient forcés ou volontaires, dans quelle mesure alors les enfants peuvent-ils être libres et responsables de leurs choix ? Au regard de la loi, ce sont les adultes qui les ont enrôlés. Or si l'on regarde les procès qui ont eu lieu après les conflits et le besoin de réparation exprimé par les populations afin de pouvoir entamer une réconciliation et une réintégration, la frontière entre criminalisation des adultes et criminalisation des « enfants-soldats » est parfois très ténue. Il a été mis en évidence l'importance au cours de ces processus de réconciliation de reconnaître les actes commis par les enfants eux-mêmes qui sont parfois plus atroces et barbares que ceux d'adultes (Lee, 2009). Une reconnaissance à la fois pour le jeune qui a besoin d'être reconnu pour ce qu'il a fait afin de pouvoir se reconstruire et une reconnaissance pour la population qui souhaite que justice soit rendue afin que les torts causés puissent être réparés. Dans ce sens, pourquoi la responsabilité accordée au jeune après le conflit ne pourrait et ne devrait pas être lui être accordée avant ? Nous avons bien quelques éléments de réponse avec la représentation occidentale de l'enfance qui ne sait associer « enfant » et « soldat », « enfant » et « criminel », « enfant » et « engagement volontaire dans un conflit armé ». Et pourtant ni la CDE (1989) ni son Protocole facultatif relatif aux enfants participant aux conflits armés (2000) ne condamne totalement l'engagement de jeunes de moins de 18 ans.

Il semble donc qu'il faille encore raffermir la traduction de ces notions de l'enfant acteur et potentiellement capable au sein des représentations locales et communautaires d'une part et des instances humanitaires d'autre part.

4.3. Consolider le statut de l'enfant sujet de droits

4.3.1. Perspective historique

L'enfant est loin d'avoir toujours été un sujet de droits. Il a en effet longtemps été considéré comme un « sous-homme » plus ou moins utile selon ses dispositions

naturelles, puis comme un futur homme à dresser, à construire et à façonner. En France, sous l'ancien régime, une déclaration royale indique en 1639 : « la révérence naturelle des enfants envers leurs parents est le lien de la légitime obéissance de sujets envers leurs souverains ». C'est après la révolution française que l'enfant est considéré comme un être à éduquer afin d'en faire un bon citoyen républicain, les parents ont alors pour devoir de nourrir et d'élever leurs enfants. Mais ces derniers restent soumis non pas à l'autorité paternelle mais à la « puissance paternelle » (Jaspard, 2002, para. 48). Ces représentations de l'enfance ont des répercussions directes sur le système judiciaire qui après les avoir longtemps condamnés au même titre que des adultes, s'adapte à son nouveau statut d'individu à éduquer, ou dans le cas d'enfants « rebelles », à redresser, et privilégie la répression à l'éducation en envoyant les enfants « délinquants » dans des maisons de correction ou de redressement. Peu à peu « l'enfance "insoumise" se dissout de plus en plus dans l'enfance "moralement abandonnée" ou "anormale" » (Jaspard, 2002, para.18). Avec la prise de conscience qu'une prise en charge corrective ne peut être que coercitive, les représentations d'une enfance naturellement vicieuse se déconstruit et l'on passe d'un droit objectif à un droit subjectif. L'intérêt de l'enfant en tant qu'individu se substitue à la visée répressive, l'éducation devient la règle et la sanction l'exception (Jaspard, 2002). De sujet du droit l'enfant devient sujet de droit et l'autorité parentale se substitue à la puissance paternelle au bénéfice d'une autorité partagée entre les deux parents et surtout protectrice. Cette nouvelle représentation de l'enfance fragile et à protéger est construite et renforcée par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et libertés fondamentales de 1950, la Déclaration des droits de l'enfant en 1959 et enfin, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 qui achève de faire émerger l'enfant perçu comme une personne à part entière et sujet de droit.

4.3.2. Différentes conceptions

- La conception dominante

La CDE consacre d'une manière l'enfant en tant que sujet de droits et non plus objet, bien que nous ayons vu que dans certains contextes comme celui de l'enfance en guerre et au sein de la prise en charge humanitaire, l'enfant est encore souvent considéré comme étant plus l'objet de droit qu'un sujet acteur et

participant. Toutefois, l'enfant n'est pas perçu de la même manière selon les époques (nous venons de le voir), les lieux et les circonstances (partie 2). Il existe encore de grands fossés entre différentes conceptions. Nous avons déjà largement abordé la dominante qui est celle de l'enfant incapable qui a besoin d'être protégé du fait qu'il ne possède pas encore les caractéristiques de l'adulte ni sa maturité ou son indépendance, l'enfance est donc une période d'apprentissage. L'enfant doit donc être distinctement séparé du monde des adultes, n'étant ni rationnel ni autonome, il ne peut avoir les mêmes responsabilités. Avant sa majorité il doit donc bénéficier d'espaces qui lui sont propres tels que l'école, le foyer familial et éventuellement des espaces de loisir. Cette conception est critiquable et a été critiquée notamment par Achard et Verhellen (tous deux cités dans Hanson, 2012b). Selon eux, cette conception ne reconnaît pas suffisamment la capacité des enfants à faire face à des conditions de vie ou des situations qui peuvent être difficiles. De nombreuses études ont montré leur capacité à élaborer des stratégies, à effectuer des choix rationnels et à assumer des responsabilités importantes, toujours proportionnellement à leur âge et à leur degré de maturité. Dans de nombreux pays des enfants travaillent pour nourrir leur famille, pensons aussi aux enfants chefs de famille. Cette conception est donc une construction sociale qui ne peut s'appliquer partout et qui est à bien des égards infantilisante.

- Les différentes écoles

Karl Hanson a distingué et classé quatre principales écoles identifiées dans le tableau ci-dessous, de la plus restrictive à la plus libérale. Il s'agit en fait plus de balises que d'une classification catégorique et dogmatique.

	Paternalisme	Bien-être	Emancipation	Libération (anti-paternalisme)
Image de l'enfant	Dépendant – Un être en devenir	Un être en devenir et présent	Un être présent et en devenir	Indépendant – un être présent
Capacité	Incapable	Incapable, à moins que	Capable, à moins que	Capable
Droits de l'enfant	Pas de droits subjectifs Protection	Protection Prestations Participation	Participation Prestations Protection	Droit à l'autonomie Participation
Dilemme de la différence	Droits spéciaux	Droits spéciaux – Droits égaux	Droits égaux – Droits spéciaux	Droits égaux

(Hanson, 2012a).

Avant d'explicitier chacune de ces conceptions, arrêtons-nous un instant sur « le dilemme de la différence » que nous avons abordé dans la seconde partie lorsque nous parlions des droits égaux et des droits spéciaux. Ce dilemme repose en effet sur la question suivante : Doit-on considérer les enfants de la même manière que les adultes (avec le risque que cette approche ne soit pas assez adaptée aux spécificités des enfants) ? Ou doit-on considérer les enfants comme un groupe spécifique, qui a droit à un traitement spécial, sur la base de leur particularité (en courant le risque que ce traitement n'amène de nouvelles formes de discrimination) ? (Hanson, 2012a).

La conception paternaliste est celle d'un adulte en devenir dont le principal droit est d'être protégé par les adultes qui pensent et choisissent pour lui.

La conception « bien-être » ou protectionniste, considérée comme la prédominante aujourd'hui considère que l'enfant a besoin d'une protection spéciale dont le droit à la participation est toutefois défendu bien qu'il soit encore considéré comme étant incompetent.

La conception émancipatrice considère que l'enfant est d'abord un être à part entière avant d'être un adulte en devenir, ses capacités sont donc prises en considération telles qu'elles sont et son droit à la participation prévaut sur son droit d'être protégé.

La conception libérationniste enfin développée dans les années 1970 par les « child liberationist » considère l'enfant à l'égal de l'adulte, compétent et autonome, il doit donc être traité de la même manière (Hanson, 2012b).

Ces différentes conceptions sont présentes dans la CDE qui réunit ces différentes approches qui doivent finalement être adaptées au cas par cas selon l'âge de l'enfant et le contexte dans lequel il s'inscrit. Il ne s'agit pas d'opposer protection et autonomie mais de les moduler en fonction des cas et des contextes. La thématique des « enfants-soldats » s'inscrit principalement dans une approche protectionniste voire paternaliste, or nous avons vu que cette approche ne permet pas aux actions humanitaires de répondre efficacement aux besoins des jeunes pris en charge.

- Vers une approche émancipatrice et libérationniste

Notre recherche a pour objectif de légitimer un glissement vers une approche plus émancipatrice voire libérationniste dans la mesure où de nombreux enfants engagés volontairement dans les conflits armés sont en fait des adolescents dont le niveau de maturité est parfois très proche de celui d'adultes et qui sont considérés comme tels socialement. A partir du moment où il est admis que le jeune traverse naturellement une période de construction identitaire qui passe presque obligatoirement par la référenciation à des figures idéales au sens d'héroïques et la recherche d'expériences formatrices qui leur permettront de définir leurs propres limites, les approches protectionniste et paternaliste constituent des cadres restrictifs qui risquent plus sérieusement d'entraver le développement du jeune que d'y contribuer positivement. L'acte d'engagement, n'est-il pas d'une certaine manière comme une revendication de la part du jeune qui souhaite être considéré comme un adulte ou du moins un être capable, actif et sensé ?

4.3.3. L'enfant sujet de droit et sujet du droit

- Un décalage entre statut juridique et statut social

Au-delà du décalage existant entre l'enfant combattant « objet de discours et l'enfant « acteur et sujet concret d'une situation particulière » (Pilati, 2001, p.6), le statut de l'enfant qui continue à être socialement défini comme un être « en devenir », incompetent et fragile est en décalage avec son statut juridique qui le présente comme un être qui a le droit de participer activement à son

développement (Stoecklin, 2012). Les droits participatifs doivent constituer pour l'enfant des outils qu'il doit pouvoir s'approprier et lui permettre d'accroître sa capacité en les mobilisant au sein de son propre « système d'action » (Stoecklin, 2012, p. 142).

- La recherche d'un équilibre

Si l'enfant doit être considéré comme un sujet de droits conformément aux principes de la CDE, il n'en demeure pas moins sujet DU Droit, de fait, il ne faudrait pas non plus que l'enfant « acteur de sa protection » se substitue aux obligations de ses parents et même de l'état. L'objet de cette recherche n'est nullement de légitimer une telle approche dont les dérives pourraient être aux antipodes de ce que promeut la CDE. Il s'agit donc de trouver un équilibre entre les dialectiques « de l'autonomie et de la dépendance, de la protection et de la responsabilité, d'un sujet de droit qui est aussi sujet du droit » (Jaspard, 2002, para. 83).

- L'approche-droit

L'approche-droit qui est celle de certains acteurs humanitaires « met les sujets agissants au cœur des interventions » (Bodineau, 2012, p. 7), permet de confronter le discours global aux réalités locales, au travail de terrain et aux réalités locales. Il s'agit de tenir compte de tous les droits, dont les droits participatifs, et de fait, de considérer les enfants engagés dans des conflits armés comme des citoyens qui font des choix et comme des acteurs de leur réhabilitation.

« Si on examine les bénéficiaires d'une intervention humanitaire sous l'angle de leur puissance d'agir, l'action des intervenants serait à percevoir non plus seulement dans une relation d'assistance, mais plutôt de négociation et/ou d'accompagnement. Ainsi, le regard sous l'angle des droits permettrait d'explorer d'un côté une représentation globale à tendance homogénéisatrice, d'un autre côté, la puissance d'agir des sujets, enfin, les relations d'altérité entre les sujets et les intervenants » (Bodineau, 2012, p. 7).

En somme il s'agit de privilégier une relation horizontale à une relation verticale entre les enfants démobilisés et les intervenants. Mais encore une fois, cette approche-droit qui est effective au sein de certaines interventions humanitaires de

démobilisation et de réhabilitation, pourrait et devrait l'être avant et pendant le conflit.

Ainsi, l'approche-droit constitue un vecteur d'*empowerment* qui rend les enfants acteurs de leur réinsertion et qui légitime l'action humanitaire par le plein respect des droits de l'enfant.

Conclusion

De tout temps il y a eu des guerres et de tout temps, les enfants y ont participé, de là à dire que tant qu'il y aura des guerres, les enfants y participeront, il n'y a qu'un pas. Mais l'aphorisme n'est guère fécond. Aussi cette recherche exploratoire avait pour objectif de mettre en exergue les dysfonctionnements au sein de la pensée des Droits de l'enfant sur la question des « enfants-soldats » dont l'expression retranscrit l'absurde et l'incohérence. Afin de composer une nouvelle approche plus homogénéisante et plus proche des réalités vécues par les enfants combattants en tant qu'individus non pas faibles et incompetents mais en tant que sujets capables et actifs dans la construction de leur propre subjectivité, nous avons tenté d'angler la thématique à travers la figure de l'héroïsme, originellement liée à la fois au contexte guerrier et au contexte adolescent. La problématique était la suivante :

Dans quelle mesure peut-on concevoir l'enfance en guerre sous l'angle de l'héroïsme et en nourrir la pensée des droits de l'enfant ?

A travers l'identification et l'exploration des différentes représentations actuelles et passées des enfants combattants, intrinsèquement liées aux représentations de l'enfance, variables selon l'époque, le lieu et le contexte, nous avons mis en exergue l'existence de conceptions héroïques toutefois ignorées du discours global. Par le passé, l'enfant combattant a été héroïsé et glorifié à maintes reprises ; l'« enfant-soldat » est également une figure phare au sein de la production culturelle contemporaine ; enfin, l'enfant combattant est sciemment héroïsé et affilié à la figure du martyr au sein de certaines sociétés actuelles comme nous l'avons vu à travers le cas des enfants kamikazes. Cependant ces conceptions sont, chacune à leur niveau, bien éloignées des principes de la CDE en tant qu'outil de défense, de promotion et de protection des droits de l'enfant.

Ces conceptions révèlent toutefois une inadéquation problématique, entre le discours global et les réalités locales, dans le sens où les programmes humanitaires ne parviennent pas à répondre aux besoins des jeunes pris en charge, mais surtout d'un point de vue préventif, puisque les véritables causes des engagements volontaires précoces, ce sont eux qui nous ont intéressés particulièrement, ne sont pas toujours clairement identifiées. Cette inadéquation justifie la nécessité d'une nouvelle approche de la question des enfants combattants, une approche fondée sur la théorie des droits vivants, dynamiques et animés non plus seulement par les instances juridiques internationales mais également par les acteurs locaux, les sujets de droits ; une approche fondée par extension sur l'enfant en tant qu'individu spécifique en interaction constante avec son environnement qui le détermine et qu'il détermine à travers ses actes, ses comportements et ses lignes de conduites.

Dans cette perspective, l'enfant, qui est dans le cas qui nous intéresse des engagements volontaires, adolescent dans la majorité des cas, se trouve, de par sa nature évolutive, dans une période charnière et interstitielle et un espace intermédiaire et dialogique entre enfance et âge adulte, autonomie et dépendance, protection et responsabilités. L'adolescent combattant s'inscrit dans une période naturellement instable et cernée par un passé dont il doit doublement faire le deuil et un avenir à construire à travers des projections et des expérimentations. Tout adolescent passe par un processus de subjectivation en trois phases basée sur l'identification à une figure idéale héroïque (au sens général et abstrait du terme) : il se fait d'abord le héros de son propre passé historicisé, la figure du héros est ensuite extériorisée puis incarnée et contextualisée par des figures extérieures (le contexte est guerrier dans le cas qui nous intéresse). Enfin, le jeune achève son processus de subjectivation par une dissociation et une séparation de son Je avec la ou les figures idéalisées référentes, tout en conservant des valeurs idéologiques qui y étaient liées et qui fonderont le nouveau Je. La figure du héros n'est alors plus qu'une figure abstraite dont seules certaines caractéristiques sont intériorisées et intégrées au sujet en construction. Ces différentes phases constituent des balises qui s'inscrivent, s'adaptent et se métamorphosent au sein de contextes spécifiques propres à chacun.

Ainsi la figure du héros est-elle inhérente au processus intrapsychique de construction identitaire. Mais elle fait également partie de l'imaginaire collectif lié au contexte guerrier, comme le montre l'approche historique. Ces différentes conceptions

forment un concept global et transversal de l'héroïsme que l'on peut considérer comme un facteur à la fois externe et interne de l'engagement volontaire précoce.

Ces éléments de réflexion vont dans le sens et justifient d'une certaine manière, la participation de l'enfant à sa propre construction et à la construction de son avenir et par extension, la notion de l'enfant acteur et capable, dans la mesure de son âge et de son degré de maturité, d'élaborer des stratégies, dans un contexte où sa vie est menacée, afin de poursuivre son développement.

La thématique des « enfants-soldats », une fois la conception dominante de l'enfant victime, fragile et à protéger dépassée, s'avère être fortement révélatrice de l'effectivité de notions clés telles que la capacité de jeunes à agir et à faire preuve de résilience.

Il s'agit toutefois de ne pas oublier que s'ils sont juridiquement sujets de droits, ils restent à l'instar de leurs aînés, sujets du droit. A ce titre, il n'est pas question d'encourager leur participation à des massacres et à des guerres fratricides et pour reprendre une expression d'Osseiran-Houballah (2003, p.19) « filicides ». Aussi est-il primordial de rétablir la participation de l'enfant au sein de la question des « enfants-soldats » et de trouver un équilibre entre les trois piliers fondateurs de la CDE : Participation, Protection et Prestations.

La CDE constitue un instrument complet et clé qui doit permettre aux enfants d'accroître leur capacité en vue de pouvoir devenir des adultes responsables, conscients de leurs droits et de leurs devoirs. Dans ce but, il nous paraît fondamental qu'elle ne soit pas biaisée au nom de quelque raison que ce soit.

Cette recherche nous a permis de poser les bases d'une approche qu'il faudrait maintenant vérifier et mettre en œuvre par le biais d'une étude empirique sur l'engagement volontaire précoce et les représentations héroïques que les jeunes peuvent avoir ou non, d'eux-mêmes, entre eux et aux yeux de leurs communautés. Il s'agirait de valider ou non l'héroïsme comme concept transversal dans le but d'affiner les méthodes de prévention et de réfléchir à des alternatives afin de permettre aux jeunes de se construire tout en étant préservés dans la mesure du possible des dangers inhérents à la participation directe à un conflit armé.

L'héroïsme est trop profondément ancré dans l'idéal guerrier pour être ignoré aussi nous a-t-il semblé important de lui rendre sa place dans une thématique en apparence bien éloignée qu'est l'enfance en guerre.

Recommandations

1. Changer de paradigme d'intervention pour satisfaire pleinement les droits de l'enfant en élargissant la figure des enfants victimes et en se centrant moins sur leur vulnérabilité.
2. Accorder plus de place au principe de participation et mettre ainsi l'accent sur la puissance d'agir des enfants et adolescents combattants démobilisé ou non, afin de les rendre pleinement acteur de leur construction et de leur réinsertion.
3. Confronter le discours global aux réalités locales, au travail de terrain et aux expériences des jeunes, afin de replacer la question des « enfants-soldats » et leurs droits dans une perspective d'approche-droit plus émancipatrice.
4. Accorder plus d'importance aux représentations sociales locales de l'enfance, afin de dépasser la conception dominante de l'enfant vulnérable et victime.
5. Repenser les cadres d'analyses habituels sur les questions d'agency de l'enfant, sa quête de contribution sociale et la notion de responsabilité subjective et les replacer dans le cadre international des Droits humains.
6. Reconsidérer la question de la définition de l'enfant combattant basée sur l'âge minimum.
7. Orienter la prévention sur les causes profondes liées à la participation des enfants aux conflits, y compris les facteurs sociaux, économiques et idéologiques.
8. Tenir compte des caractéristiques comportementales liées à l'adolescence en tant que facteur interne des engagements volontaires précoces dans les programmes de prévention et de réhabilitation.

Références bibliographiques

- Ameur, F. (2012). Les enfants-combattants de la guerre de Sécession. Dans M. Pignot (dir.), *L'enfant soldat XIXe-XXIe siècle : Une approche critique* (p. 31-49). Paris : Armand Colin.
- Bevan, J. et Florquin, N. (2006). Few options but the gun: Angry young men. Dans *Small Arms Survey 2006: Unfinished Business* (p. 294-321). Oxford: Oxford University Press. Récupéré de <http://www.smallarmssurvey.org/fileadmin/docs/A-Yearbook/2006/en/Small-Arms-Survey-2006-Chapter-12-EN.pdf>
- Brett, R. et Specht, I. (2004). *Young Soldiers. Why They Choose to Fight*. Genève: Bureau International du Travail.
- Bodineau, S. (2012). *Figures d'enfants soldats : Puissance et vulnérabilité*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Bouton, C. (2011). Pouvoir mourir et pouvoir tuer : *Questions sur l'héroïsme guerrier. Esprit*. Récupéré de http://www.cairn.info/resume.phpID_ARTICLE=ESPRI_1101_0119
- Brunet, L., Daxhelet, M.-L. (2013). Le vécu des enfants soldats : *Cheminement psychique et transformations identitaires*. Dans M.-L. Daxhelet, *L'étude des processus défensifs, adaptatifs et anti-traumatiques chez des enfants soldats congolais* (Thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Cantwell, N. (2012). La genèse de l'intérêt supérieur de l'enfant dans la Convention relative aux droits de l'enfant. *Bulletin suisse des droits de l'enfant*, 18(3).
- Carbone, P. (2013). Héros et adolescents : question de vie et de mort. *Adolescence*, 31(2), p.345-366.

Comité des droits de l'enfant (2009). *Observation générale n°12*. Genève : Nations Unies.

Comité des droits de l'enfant (2013). *Observation générale n°14*. Genève : Nations Unies.

Convention relative aux Droits de l'Enfant, adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée Générale des Nations Unies, Résolution 44/25, UN doc. A/44/25.

Convention sur les pires formes de travail des enfants (n°182), adoptée le 17 juin 1999 par la Conférence générale de l'Organisation internationale du Travail.

D'Abzac-Épezy, C. et Martinant de Préneuf, J. (eds.). (2012). *Héros militaires, culture et société (XIX^e – XX^e siècles)*. Villeneuve d'Ascq : Institut de Recherches Historiques du Septentrion.

Daxhelet, M.-L. (2013). *L'étude des processus défensifs, adaptatifs et anti-traumatiques chez des enfants soldats congolais* (Thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/5383/1/D2444.pdf>

Déclaration du millénaire, adoptée le 8 septembre 2000 par l'Assemblée générale des Nations-Unies, Résolution 55/2, UN doc. A/55/L.2.

Devictor, A. (2012). L'enfant-combattant dans les films iraniens. Dans M. Pignot (dir.), *L'enfant soldat XIXe-XXIe siècle : Une approche critique*. (p.160-181). Paris : Armand Colin.

Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Malesherbes : Flammarion.

Faliu, O., et Tourret, M. (dir.). (2007). « Héros, d'Achille à Zidane ». Paris : Bibliothèque Nationale de France (BNF). Récupéré de <http://classes.bnf.fr/heros/>

Fouchet, J., Grabli, G. et Paget, E. (2012). *Les enfants kamikazes du Pakistan* [Reportage vidéo]. Royaume-Uni : Arte GEIE / Babel Presse. Récupéré de <http://www.arte.tv/fr/les-enfants-kamikazes-du-pakistan/6687502,CmC=6687506.html>

Gachnochi, G. (2011). Des enfants éduqués pour tuer et mourir. *Controverses*, 16, p.156-168. Récupéré de <http://www.controverses.fr/pdf/n16/Gachnochi16.pdf>

Hanson, K. (2011a) International children's rights and armed conflict. *Human Rights and International Legal Discourse*, 5(1), p.40-62.

Hanson, K. (2011b) Strengthening legitimacy, effectiveness and efficiency of the UN Human Rights Treaty Body system. Sion : Institut Universitaire Kurt Bosch.

Hanson, K., et Poretti, M. (2011). "Living Rights" ou l'enfant sujet de droits : la traduction de la compréhension de leurs droits par les enfants eux-mêmes à l'attention de la communauté internationale. Dans P. Meyer-Bisch (Ed.), *L'enfant témoin et sujet: Les droits culturels de l'enfant* (p.81-101). Genève, Zurich, Bâle, Suisse: Schulthess Éditions Romandes.

Hanson, K. (2012a). *Écoles de pensée en droits de l'enfant*, Sion : IUKB.

Hanson, K. (2012b). Schools of thought in children's rights. Dans M. Liebel, *Children's rights from below: Cross-cultural perspective* (p. 63- 79). New York : Palgrave Macmillan.

Haut-commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2000). *Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés*. New-York : Nations Unies.

Hodgkin, R. & Newell, P. (2002). Article 38. Enfants touchés par des conflits armés. Dans R. Hodgkin, & P. Newell (Eds.), *Manuel d'application de la Convention relative aux Droits de l'Enfant* (p. 591 - 605). Genève : UNICEF.

Honwana, A. (2000). Innocents et coupables. *Politique africaine*, 80, p. 58-79. Récupéré de <http://www.politique africaine.com/numeros/pdf/080058.pdf>

Huyghebaert, P. (2009). Les enfants dans les conflits armés : une analyse à l'aune des notions de vulnérabilité, de pauvreté et de "capabilités". *Mondes en développement*, (146), p.59-72. DOI : 10.3917/med.146.0059

Jaspard, P. (2002). Idéologies et droits de l'enfant. *Enfances & Psy*, (18), p.122-127. DOI : [10.3917/ep.018.0122](https://doi.org/10.3917/ep.018.0122).

Jézéquel, J.-H. (2006). « Les enfants soldats d'Afrique, un phénomène singulier ? Sur la nécessité du regard historique », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 89, p.99-108. Récupéré de <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/0605-JEZEQUEL-FR-2.pdf>

Kourouma, A. (2000). Allah n'est pas obligé. Paris : Points.

Lacoste, C. (2012). L'enfant soldat dans la production culturelle contemporaine. Dans M. Pignot (dir.), *L'enfant soldat XIXe-XXIe siècle : Une approche critique*. (p.119-137). Paris : Armand Colin.

Lee, A.-J. (2009). Understanding and Addressing the Phénoménon of "Child Soldiers": The Gap Between The Global Humanitarian Discourse and the Local Understantings and Experiences of Young People's Military Recruitment, *52 Working Paper Series Refugee Studies Centre*, University of Oxford.

Machel, G. (1996). Impact des conflits armés sur les enfants. New-York : Nations-Unies. Récupéré de http://www.unicef.org/french/emerg/files/Garca-Machel_fr.pdf

Margolin, F. (2004). *Les petits soldats* [Documentaire VOD]. France : Arte France/Les films du rêve.

Medeiros, E. (2010, 25 novembre). *Enfants soldats ? Réflexions de la Psychologie culturelle*. Récupéré de http://www.enfance-violence-exil.net/fichiers_sgc/MEDEIROS.pdf

Medeiros, E. (2012). De la terreur à l'illumination : l'expérience des enfants-soldats népalais. Dans M. Pignot (dir.), *L'enfant soldat XIXe-XXIe siècle : Une approche critique*. (p.138-159). Paris : Armand Colin.

Moniello, G. (2013). « Construction du héros à l'adolescence ». *Adolescence*, 31(2), p.327-344.

Morin, E. et al. (1999). Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle. Paris : Seuil.

Organisation Mondiale de la Santé. (2002). World Report on violence and Health. Genève : OMS. Récupéré de http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615_eng.pdf

Osseiran-Houballah, M. (2003). *L'enfant-soldat : Victime transformée en bourreau*. Paris : Odile Jacob.

Oubrayrie-Roussel, N., Ricaud-Droisy, H., Safont-Mottay, C. (2009). Psychologie du développement : *Enfance et adolescence*. Paris : Dunod.

Peters, K., et Richards, P. (1998). Jeunes combattants parlant de la guerre et de la paix en Sierra Leone. *Cahiers d'Études Africaines*, 38(150-152), p.581-617. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-

Pignot, M. (dir.). (2012). *L'enfant soldat XIXe-XXIe siècle : Une approche critique*. Paris : Armand Colin.

Pilati, K. (2001). Les « enfants soldats » objets de discours et sujets oubliés. *Études courtes*, (4), Institut Universitaire d'Études du développement, Genève. Récupéré de http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/developpement/shared/developpement/362/itineraires%20IUED/IUED_EC4_Pilati_enfants_soldats.pdf

Poretti, M. (2008). Preventing children from joining armed groups. *Refugee Survey Quarterly*, 27(4), p. 123-141. DOI : 10.1093/rsq/hdn055

Poretti, M. (2012). Les paradoxes de l'institutionnalisation. Un regard rétrospectif sur deux décennies de plaidoyer international pour les droits de l'enfant. *Journal des Droits des Jeunes*, 320, p. 30-36.

Poretti, M. (2013). *Traduire les réalités des enfants dans l'agenda international. Un regard rétrospectif sur deux décennies de plaidoyer pour les droits de l'enfant*, Sion : IUKB.

Principes de Paris. (2007). New-York : UNICEF.

Rabinovich, A.M. (2012). Les « fils de la guerre » du Rio de la Plata révolutionnaire. Dans M. Pignot (dir.), *L'enfant soldat XIXe-XXIe siècle : Une approche critique* (p. 17-30). Paris : Armand Colin.

Rey, A. (dir.). (1998). Héros. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*, 2, p.1711. Paris : Dictionnaires le Robert.

Rosen, D., (2007). Child Soldiers International Humanitarian Law, and Globation of Childhood. *American Anthropologist*, 109(2). p. 296-306.

Statut de Rome de la Cour pénale internationale. (1998 - entré en vigueur en 2002). La Haye : Cour Pénale Internationale. Récupéré de http://www.icc-cpi.int/nr/rdonlyres/6a7e88c1-8a44-42f2-896fd68bb3b2d54f/0/rome_statute_french.pdf

Stoecklin, D. (2012). Droits et capacité des enfants. L'enfant témoin et sujet. Dans P. Meyer-Bisch (éd.), *Les droits culturels de l'enfant* (p. 123-146). Genève-Zurich-Bâle: Schultess Editions Romandes, Collection interdisciplinaire.

Tellegen, D. (2000). *Behing Closed Eyes : No Bush for a Bad Child* [Documentaire].

Pays-Bas : Hungry Eye Documentaries en co-production avec EO Television.

UNICEF. (2005). *La situation des enfants dans le monde : L'enfance en péril*. New-York : UNICEF. Récupéré de http://www.unicef.org/french/sowc05/sowc05_fr.pdf

Wolmark, L. (2010, 25 novembre). *Vulnérabilité et discours humanitaires : le cas-limite des enfants-soldats*. Récupéré de http://www.enfance-violence-exil.net/fichiers_sgc/Wolmark.pdf

Zermatten, J. (2009). Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (art. 12 CDE). Dans J. Zermatten et D. Stoecklin, *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. (p.13-43). Sion, Suisse : Institut international des Droits de l'Enfant.

UN MONUMENT AUX ENFANTS HÉROS

Parmi les innombrables actes d'héroïsme et de sacrifice qu'a suscités la guerre de 1914-1915, ceux qui ont été accomplis par des enfants revêtent un caractère particulièrement émouvant. Petits troupiers de douze à quinze ans qui ont réussi, à force d'ingéniosité, à se faire enrôler dans les rangs de nos soldats et ont vaillamment combattu aux côtés de leurs aînés; martyrs aux joues roses dont l'âme enfantine s'est soudain haussée jusqu'aux plus nobles dévouements, et qui, plutôt que de trahir, sont allés au-devant de la fusillade; innocentes victimes de la fureur d'adversaires barbares, tous ont montré quel mépris de la souffrance et de la mort recèle le cœur des enfants de France.

La France entière n'a eu qu'un cri pour saluer ce courage « qui n'a pas attendu le nombre des années ». Mais il faut plus et mieux que cette acclamation unanime. Il faut que la vaillance de nos enfants reçoive l'hommage qu'elle a si glorieusement mérité, et que le marbre en perpétue à tout jamais le souvenir.

Un magazine bien connu depuis de longues années de tout un peuple d'écoliers, *Mon Journal*, a eu l'idée d'ouvrir une souscription pour l'érection de ce monument commémoratif. Cette souscription est placée sous la Présidence d'Honneur de

S. A. R. la Princesse Marie-José de Belgique

Et sous le haut patronage de

Madame Victor Duruy,

Général de Lacroix,

Ancien Président du Conseil supérieur de la Guerre,

M. Paul Deschanel, Président de la Chambre des Députés,

MM. Maurice Barrès, René Doumic, E. Lavisse,

de l'Académie Française,

François Flameng, L. Lépine, Antonin Mercié,

de l'Institut,

A. Mithouard, Président du Conseil municipal de Paris.

Le monument, dont l'exécution sera confiée à un sculpteur en renom, s'élèvera en plein cœur de Paris.

Tous nos lecteurs — qui ont été des abonnés de *Mon Journal* quand ils étaient enfants et qui le sont encore s'ils sont pères de famille — voudront apporter leur obole à cette œuvre d'un esprit si touchant et si noblement patriotique.

Les souscriptions pour le Monument aux Enfants héros sont reçues aux bureaux de "Mon Journal", 79, boulevard Saint-Germain, Paris.

Annexe 2 : Photo prise à Lalevade d'Ardèche le 24 août 2013

